



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG**  
**INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS - IESA**  
**PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**



---

**ANNA MARIA KOVACS KHAOULE**

**PROJETOS DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

**GOIÂNIA**  
**2008**

**ANNA MARIA KOVACS KHAOULE**

**PROJETOS DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás como requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Dr. Antonio Carlos Pinheiro

**GOIÂNIA  
2008**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)  
GPT/BC/UFG**

K455p Khaoule, Anna Maria Kovacs.  
Projetos de ensino [manuscrito]: contribuições para a formação de professores de Geografia / Anna Maria Kovacs Khaoule. - 2008.  
172 f.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio-ambientais, 2008.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Apêndices.

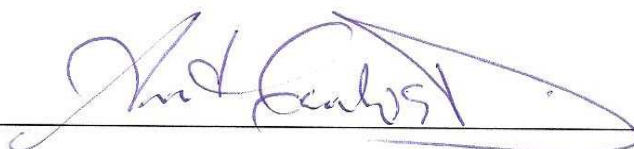
1. Formação de professores
2. Geografia – Estudo e Ensino
3. Estágio e Projetos I. Título.

CDU: 910.1:37

**PROJETOS DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

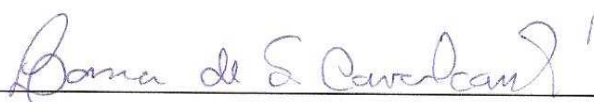
**ANNA MARIA KOVACS KHAOULE**

Dissertação apresentada à banca examinadora em 23/10/ 2008, constituída pelos professores:



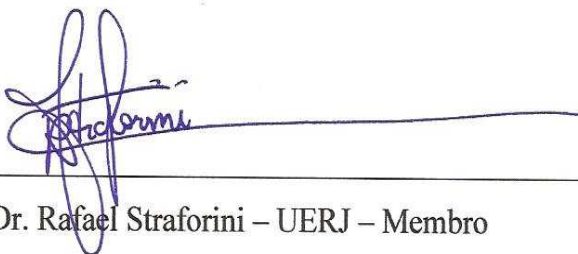
---

Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro – UFG/UNIFESP – Orientador



---

Profª. Dra. Lana de Souza Cavalcanti – UFG – Membro



---

Prof. Dr. Rafael Straforini – UERJ – Membro

Para Fadel,  
Fellipe e Daniel  
com quem, no cotidiano, compartilho a riqueza de uma vida em comum.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha família. Ao meu pai Miguel que, mesmo ausente, a ele devo a inspiração, a motivação e a busca permanente por contextos que envolvem situações de aprendizagem. À minha mãe Irena, pelo amor e dedicação sem limites. Ao meu marido Fadel. Sem o apoio dele jamais havia encontrado esse caminho de aprendizagem intelectual e a coragem necessária para enfrentá-lo. Aos meus filhos, Fellipe e Daniel, pelo apoio, pelo afeto e também pelo convívio harmonioso.

Ao Antonio Carlos Pinheiro, orientador desta pesquisa, por acreditar no trabalho, por me dar liberdade de escolher caminhos que me motivaram; por me levar a reelaborar a minha história pessoal, e, por meio dela encontrar o sentido dessa escolha profissional e um entendimento das razões que me levaram à docência; por suavizar os momentos de dificuldade, de temor e de embaraço. A convivência mais próxima dele permitiu-me reconhecer sua grandeza pessoal e profissional, permeada de simplicidade.

Aos professores do Mestrado que foram importantes referências e que muito contribuíram na produção desse trabalho. Em especial, ao professor Eguimar Felício, sobretudo, por proporcionar em suas aulas, a nós que somos alunos e também professores, a refletir os conteúdos, as metodologias que permitiram repensar o ser professor e o seu papel na formação da pessoa e do profissional. Deu diversas amostras de afeto e de rigor. Um afeto comprometido com a ética, um rigor que não significa aspereza e rigidez, e sim comprometimento e compromisso social.

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, no qual tive a oportunidade de participar como aluna especial. Aos professores José Carlos Libâneo, Raquel da Madeira Freitas e Beatriz Zanatta. A eles agradeço pelo aprendizado intelectual, pelas orientações e pelos desafios propostos e também pela acolhida, na referida instituição.

Agradeço de maneira especial às escolas-campo que permitiram partilhar do seu cotidiano e aos alunos-estagiários que se dispuseram, com o espírito aberto, a participar desta

pesquisa, tornando possível a sua realização. Além de gratidão, também reconheço a importância e sua contribuição na produção dessa pesquisa.

Aos colegas da UEG, a Unidade de Porangatu, na qual trabalho. Em especial, aos professores do curso de Geografia: Ana Maria, Eunice, Lucimar, Vânia, Conceição, Marcos Roberto, Valquíria, Vilma, José Antônio, Jéfferson e Rui, que de alguma forma me apoiaram. À colega Silvia Neves S. Azevedo pelas correções e sugestões no período da qualificação e depois e pelo resumo em inglês. À Ana Maria Macedo, pelo apoio constante nesse período, pelas criteriosas leituras e sugestões, pelos momentos de confronto e reflexão intelectual e, sobretudo, pelo afeto que, no convívio, revelou-me uma verdadeira amizade.

Às professoras Dalva Eterna Gonçalves Rosa e Lana de Souza Cavalcanti, pelas contribuições na ocasião da qualificação e também depois dela. Todo o meu carinho e reverência pela grandeza pessoal e profissional de cada uma.

Ao Grupo NEPEG (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Geográfica), do qual participo desde a minha inserção no Mestrado. Esse grupo possibilitou-me ampliar as reflexões sobre o objeto de estudo desse trabalho e da profissão docente.

Aos colegas com os quais convivi e conheci e que, de alguma forma, tornaram a minha trajetória mais agradável e produtiva. Em especial, à Iraciara e à Ádria, pela atenção, pelo companheirismo e por compartilhar momentos de reflexão, dúvidas, aflições e alegrias em todos os momentos desse mestrado.

Ao Leosmar, pela leitura e correção criteriosa, pelas valiosas sugestões e também pelo aprendizado quando acompanhei a correção.

Ao Charles C. Souza, secretário executivo do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, pela presteza no atendimento.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – MINHA HISTÓRIA DE VIDA: O DESAFIO DE APRENDER A ENSINAR.....	20
1.1 A história dos meus pais e as marcas do passado.....	21
1.2 Fatos do início da vida estudantil que perpetuaram.....	24
1.3 O Ensino Fundamental, uma referência aos métodos tradicionais.....	26
1.4 A alegria de ensinar e o desejo de ser professora.....	28
1.5 O Ensino Médio: a herança de uma cultura tradicional.....	31
1.6 Na licenciatura, momentos valorosos.....	33
1.7 A perda de meu pai e o nascimento de uma vida nova: a vida de professora.....	36
1.8 O início da profissão docente: inquietações e expectativas.....	38
1.9 Um retrato das primeiras experiências como professora no Colégio Objetivo.....	40
1.10 Ajustes e desajustes na docência.....	43
1.11 A escola que mais me ensinou.....	46
1.12 Na especialização, um encontro com as teorias sobre o ensino da Geografia.....	48
1.13 Questões que me encaminharam ao mestrado.....	50
1.14 Da problemática docente experienciada ao projeto de mestrado.....	52
1.15 O projeto de Mestrado.....	53
CAPÍTULO II – O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	56
2.1 Algumas considerações sobre a educação no mundo atual.....	56
2.2 As influências do positivismo na Geografia tradicional.....	60
2.3 Concepções atuais do ensino da Geografia.....	63
2.4 Os desafios da didática atual.....	72
2.5. Relações entre o ensino de Geografia e a didática.....	74
2.5.1 Ensino e desenvolvimento mental: considerações sobre a escola de Vygotsky.....	74
2.5.3 Os conceitos de Vygotsky para o ensino desenvolvimental.....	77
2.5.4 Os conceitos geográficos na formação do pensamento teórico: a pesquisa no ensino.....	79

CAPÍTULO III – O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	83
3.1 O Estágio realizado na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Porangatu: identificação da problemática.....	84
3.2 Uma alternativa para a realização do estágio.....	87
3.3 Perspectivas de estágio presentes nos cursos de formação: a prática modelar e a prática baseada na técnica.....	88
3.4 A prática burocrática do estágio: possibilidades de sua superação.....	90
3.5 Professor reflexivo: algumas concepções.....	92
3.6 Os saberes na formação de professores.....	96
3.7 Projetos de ensino: possíveis conceituações.....	99
CAPÍTULO 4 – OS PROJETOS DE ENSINO NO ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	104
4.1 O caminho metodológico percorrido com os alunos-estagiários.....	105
4.1.1 Primeira etapa: identificação da problemática e preparação teórica.....	105
4.1.2 Segunda etapa: planejamento do projeto de ensino.....	111
4.1.3 Terceira etapa: desenvolvimento dos projetos de ensino e avaliação do trabalho.....	112
4.2 Perfil dos participantes.....	112
4.3 Análise dos projetos de ensino.....	115
4.3.1 Projeto de ensino 1: <i>Movimentos populacionais</i> .....	116
4.3.2 Projeto de ensino 2: <i>Solo e água, uso e preservação</i> .....	136
4.3.3 Projeto de ensino 3: <i>Coleta seletiva de lixo e reciclagem</i> .....	140
4.3.4 Projeto de ensino 4: <i>Meio ambiente e cidadania ambiental</i> .....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	166

## RESUMO

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. *Projetos de Ensino: contribuições para a formação de professores*. Goiânia, 2008. 170 p. Dissertação de Mestrado em Geografia – Instituto de Estudos Sócioambientais da Universidade Federal de Goiás.

Essa pesquisa constitui um estudo sobre a formação de professores de Geografia. Está vinculada à linha: Geografia e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos Sócioambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA). Tem como objetivo principal investigar a contribuição de projetos de ensino para a formação de professores de Geografia. Para isso, o *campus* escolhido para a realização da pesquisa foi o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Porangatu - e as escolas-campo envolvidas na prática do Estágio Supervisionado. Este trabalho é de natureza qualitativa. Tem base na observação direta e participante e aproxima-se da pesquisa-ação. O trabalho com projetos foi desenvolvido em três etapas. A primeira consistiu em preparar os alunos-estagiários para elaboração de projetos de ensino, na disciplina Prática de Ensino. O segundo momento consistiu na efetiva elaboração dos projetos. O terceiro momento consistiu na execução e avaliação desse instrumento pedagógico, tendo em vista a integração teoria e prática e a superação de uma abordagem tradicional. Foram elaborados e executados quatro projetos: *Movimentos populacionais*, realizado por dois grupos de alunos, em duas escolas na cidade de Porangatu; *Solo e água: uso e preservação*, realizado também em Porangatu; *Coleta seletiva e reciclagem*, realizado na cidade de Formoso e, *Meio ambiente e cidadania ambiental*, realizado em uma escola de Mutunópolis. A execução e a avaliação dos projetos nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado constituíram os dados para a análise desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Ensino - Geografia - Formação de Professores - Estágio - Projetos.

## ABSTRACT

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. *Projects of teaching: contributions to the teachers' formation*. Goiânia, 2008. 170 p. Dissertação de Mestrado em Geografia – Instituto de Estudos Sócioambientais da Universidade Federal de Goiás.

This research constituted an study about the Geografy teachers' formation. It is vinculated line: Geografy and Educative Practices from to the Program of Post-Graduation of the Institute of Socio-Ambientals Studies of the Federal University of Goiás (IESA). It has as main objective to investigate the contribution of teaching projects to the formation of the teachers of Geografy. For this, the chosen campus to the realization of the research was the course of Licenciature in Geografy of the Estadual University of Goiás – Unit University of Porangatu and the camp-schools envolved in the practice of the Supervisioned Stage. This work is of qualitative nature. It has base in the direct observation and participant and approximate of the reserch-action. The work with projects was developed in three stages. The first consisted in to prepare the students-stagers to elaboration of projects of learning, in the discipline Practice of Teaching. The second moment consisted in the efective elaboration of the projects. The third moment consisted in the execution and avaliation of this pegagogic instrument integrating teory and practice and the superation of the tradicional abordage. It was elaborated and executed four projects: *Populacional Movements*, realized by two groups of students, in two schools at the Porangatu City; *Soil and water: use and preservation*, realized also in Porangatu; *Seletive collect and reciclage*, realized in the city of Formoso and, *Environmental ambiental and citizenship*, realized in a school of Mutunópolis. The execution and the avaliation of the projects into the disciplines of Practice of Teaching and Supervisioned Stage constituted the datas to analyses of this reaserch.

**Keywords:** Teaching-Geografy-Teachers' formation- Stage -Projects.

*Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando.*

João Guimarães Rosa. *Grande sertão: veredas*.

## INTRODUÇÃO

*O livro deve valer pelo muito que nele não deve caber.*

João Guimarães Rosa

Os avanços científicos e tecnológicos das últimas décadas do século XX provocaram uma série de transformações que afetaram os vários campos da sociedade, entre eles a educação. O movimento de renovação da Geografia surgiu nesse contexto. Foi um processo marcado por inovações e críticas ao modelo tradicional que contribuiu para a discussão e a produção científica, principalmente, no que se refere ao objeto de estudo da ciência geográfica. Esse movimento representou várias vertentes como o materialismo histórico dialético, a fenomenologia e outras. As exigências atribuídas ao ensino de Geografia e a formação de professores conduziu a educação a novas concepções teórico-metodológicas e influenciou o surgimento de novas propostas, muitas delas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Se de um lado houve abertura para mudanças no campo teórico, de outro e de uma forma geral, elas não se traduziram em mudanças significativas nas práticas cotidianas dos professores. Existe uma lacuna entre o discurso/produção teórico-científico e as práticas dos professores de Geografia. Essa questão revela o distanciamento entre a Geografia científica e a Geográfica escolar. Isso é desvelado nas escolas por meio das ações docentes marcadas pelas práticas tradicionais.

As considerações apontadas originaram-se de minha própria experiência como professora de uma Instituição de Ensino Superior (IES), do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Unidade-Porangatu. Originaram-se também do olhar reflexivo dos alunos-estagiários<sup>1</sup> em relação às escolas de Ensino Básico, no período em que realizam os estágios nas escolas-campo<sup>2</sup>.

Quando comecei a trabalhar com o Estágio, percebi alguns problemas dos estagiários ao realizar a regência. Havia falta de habilidade desses alunos com os conteúdos e, até mesmo, a carência de conhecimento teórico para fundamentar a prática. Quanto aos procedimentos, os alunos das escolas-campo não eram mobilizados pelos estagiários a participar ativamente das aulas. O conhecimento do cotidiano não era conectado ao conteúdo escolar, o qual era trabalhado de forma fragmentada e apoiado na memorização. Não havia

---

<sup>1</sup> Alunos-estagiários referem-se aos graduandos do terceiro e quarto anos do curso de Licenciatura em Geografia.

<sup>2</sup> Escola-campo são escolas que cederam o espaço para realização do Estágio Supervisionado em Geografia.

contextualização, problematização, análise, reflexão. Havia, também, outros problemas referentes aos estagiários. Muitos não se comprometiam com o exercício de planejar as aulas de regência, o que implicava em expor os conteúdos, muitas vezes, de forma equivocada. Foi essa inquietação que me levou a realizar esta pesquisa.

Em vista disso, algumas questões serão aqui discutidas, dentre elas: como os componentes curriculares, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são encaminhados nos cursos de formação? Qual o modelo de estágio está presente na formação de professores de Geografia? Que sentido tem o estágio na formação de professores?

São essas questões que este trabalho investigativo tem o propósito de tentar responder, problematizar e refletir no âmbito da formação geral do professor, pois é na formação que se estrutura a fundamentação teórico-conceitual, tanto das disciplinas internas que compõem a Geografia como das disciplinas chamadas pedagógicas. Vale ressaltar que, embora haja envolvimento de todos os componentes curriculares, o eixo desse trabalho tem como recorte o campo do estágio na formação de professores.

Além das questões suscitadas anteriormente, também é nosso propósito refletir sobre os seguintes questionamentos: como é realizado o estágio do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Porangatu? Como superar as práticas burocratizadas no estágio de formação de professores? Que concepção de estágio possibilita superar a habitual fragmentação entre teoria e prática na formação? O estágio-projeto é uma possibilidade de ultrapassar a perspectiva tradicional de ensino? Essa modalidade de estágio consegue reverter o ensino em uma aprendizagem significativa?

Antes de chegarmos à proposta desta dissertação, houve uma primeira versão do projeto elaborado para o Mestrado, denominado *Projetos de investigação*. O objetivo dessa versão era orientar e coordenar os alunos estagiários em trabalhos voltados para o desenvolvimento de pesquisas sobre o espaço escolar, com vistas a uma aproximação da realidade docente com a Geografia. Os projetos de investigação seriam produzidos em grupos de dois alunos com temas afins. O ponto de partida seria o levantamento feito na fase da observação, por meio de um diagnóstico da escola. Feito isso, seria escolhida uma temática, eleita a partir de problemas encontrados na escola-campo. Somente a partir daí o projeto de investigação seria elaborado por eles e se desenvolveria a pesquisa.

No decorrer do trabalho, no entanto, alguns fatores contribuíram para mudar a direção do projeto inicial. Realizar os projetos de investigação com base nos objetivos apontados exigia muito tempo e dedicação dos alunos, pois os direcionaria para uma pesquisa

de iniciação científica. Isso seria plausível se a atividade integrasse todas as etapas do estágio, ou ainda, se a atividade se atrelasse ao projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), caso contrário, poderia sobrecarregar os alunos-estagiários de atividades, comprometer a qualidade da produção e causar desmotivação.

Quanto às etapas do estágio (observação, semi-regência, regência e projetos de intervenção), havia o discurso de que não era possível eximir o aluno-estagiário de cumpri-las conforme a tradição e fazê-lo entregar as inúmeras fichas e relatórios para a secretaria exigidos pela coordenação. Essa exigência baseava-se na interpretação da regulamentação do estágio. Atrelar o projeto de estágio, naquele momento denominado *projetos de investigação*, ao TCC era impossível, pois a maior parte dos alunos já havia planejado e manifestado preferência em realizar seus trabalhos monográficos em outras áreas da Geografia.

Naquela ocasião, o ambiente não era favorável para solicitar mudanças. Percebi que as alterações que idealizava não teriam guarida, pelas questões expostas e por outras que serão mencionadas posteriormente no capítulo terceiro. Outras questões também interferiram, como exemplo, a minha atuação ainda imatura em relação aos componentes curriculares, a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Nos anos posteriores, minha atuação na universidade foi predominante em outras áreas. Apenas em 2004 tive uma experiência na disciplina Prática de Ensino e acompanhei alguns alunos no estágio. Além disso, minha situação na UEG, professora com contrato temporário, também não me delegava a autonomia suficiente para requerer uma intervenção maior.

Diante das circunstâncias, a solução foi reelaborar o projeto, agregando-o a possibilidades reais. Assim, a segunda versão passou a ser denominada *Projetos de ensino: contribuições para a formação de professores de Geografia*. O objetivo dessa segunda versão era levar o aluno-estagiário, no decorrer da observação e semi-regência, a identificar situações-problemas existentes na escola e que tais situações fossem relacionadas preferencialmente aos conteúdos da Geografia escolar e às práticas de ensino dos professores. Então, a partir delas, primeiro refletir e depois escolher as temáticas e a metodologia para compor os projetos e depois executá-los.

Nesta versão, a pesquisa seria inserida no ensino, desde o momento da elaboração do projeto de ensino até a execução nas aulas de regência que ocorreriam nas escolas-campo.

Isso porque acreditamos que, conforme Demo (2005a), ensino com pesquisa e a pesquisa no ensino é um desafio que envolve a capacidade de produzir conhecimentos. Os procedimentos de pesquisa na formação de professores são bem educativos, uma vez que

envolvem o aluno, tornando-o capaz de ultrapassar a atitude de ouvinte e repetidor de conteúdos para uma postura que o possibilite internalizar e produzir conhecimentos e, a partir deles, refletir com consciência crítica os fatos, além de dar sentido científico ao trabalho.

Este trabalho é de natureza qualitativa. Em educação, há relações entre os acontecimentos, de forma que fica difícil isolar as variáveis envolvidas e distinguir os responsáveis por um determinado resultado. Para responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, surgem inúmeras propostas de abordagens em educação, com metodologias diferentes daquelas empregadas tradicionalmente. Nelas, o pesquisador participa ativamente do objeto investigado. Entre as soluções metodológicas diferentes existe, segundo Ludke e André (1986), a pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (1992, p. 14) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, “é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no quais os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” Diante disso, esta investigação, embora não tenha seguido as orientações metodológicas da pesquisa-ação, aproxima dessa modalidade, uma vez que houve observação direta de problemas, elaboração de projetos de ação e a efetiva execução deles nas escolas como forma de mudar práticas anteriores.

O caminho metodológico percorrido pelos alunos-estagiários para a realização dos projetos de ensino será descrita no quarto capítulo. Convém, entretanto, esclarecer aqui que tal metodologia será apresentada em três etapas. A primeira - preparação – está dividida em três unidades teóricas. Nela, são discutidas as problemáticas vivenciadas pelos alunos nas escolas-campo, munidos do conhecimento das concepções de estágio de formação de professores e da proposta de estágio-projeto. A segunda etapa - elaboração dos projetos - inclui a delimitação da temática, da problematização, dos objetivos, da justificativa, do cronograma, da revisão teórica, da metodologia e dos referenciais bibliográficos. Na terceira etapa, contemplam-se a execução e a avaliação das atividades desenvolvidas pelos discentes nas escolas-campo.

Ao identificar as problemáticas e ao refletir sobre elas, foram pensadas as temáticas para a elaboração e a execução dos projetos de ensino. Assim, não importava se elas se repetiriam entre os grupos. Naquele momento, o mais importante era envolver os alunos na proposta e dar a eles liberdade para escolher um tema que suscitasse motivação para o trabalho. O objetivo era trabalhar com uma proposta de ensino de Geografia que rompesse

com os métodos burocráticos de realização do estágio.

Como esta pesquisa aborda uma experiência realizada na Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Universitária de Porangatu, norte do Estado de Goiás, com alunos do terceiro ano do curso de Licenciatura em Geografia do ano de 2006, na disciplina Prática de Ensino, em especial no Estágio Supervisionado, vale ressaltar que foram envolvidos três municípios: Porangatu, Formoso e Mutunópolis. Diante disso, convém descrever algumas características desses municípios, principalmente de Porangatu por ser o município-sede da UEG. Dados sobre a referida Universidade também serão abordados.

Porangatu localiza-se na região norte de Goiás, às margens da BR – 153, que corta Goiás no sentido norte-sul. Limita-se ao norte com o Estado do Tocantins, ao sul com os municípios de Mutunópolis e Amaralina, a oeste com Novo Planalto e Bonópolis, a leste com Trombas e Montividiu do Norte e a sudeste com Santa Tereza. O município de Formoso faz limite com Santa Tereza. Há uma distância de 15 km entre eles.

Os principais acessos são pela BR – 153 e as GOs – 443, 244 e 241. O município de Porangatu possui uma superfície total de 4.820 km<sup>2</sup>. Com relação à população, o censo demográfico de 2000<sup>3</sup> fornece o total de 39.593 habitantes. O município de Formoso tem uma superfície de 844 km<sup>2</sup> e uma população de 5.589 habitantes. Já Mutunópolis abrange uma área de 869 Km<sup>2</sup> e, de acordo com o mesmo censo, possui uma população de 3.958 habitantes.

Os fatores históricos responsáveis pela ocupação da região de Porangatu são os mesmos ocorridos em todo o território goiano, no período da colonização, a partir do século XVIII. Segundo Palacín, Garcia e Amado (1995, p.17), desde a metade do século XVI, organizaram-se no Brasil expedições exploratórias destinadas para o interior do Brasil. Partiram das Capitânicas da Costa a fim de descobrir riquezas minerais e também escravizar os índios.

A origem do Arraial do Descoberto, denominação anterior da cidade de Porangatu, segundo Azevedo (2004), tem início em 1726, quando Bartolomeu Bueno da Silva (o filho) com 55 anos, empreendeu uma segunda viagem para o sertão de Goiás. João Leite da Silva Ortiz participou da expedição e foi ele quem encontrou ouro na região do Descoberto da Piedade. A partir desse período, inicia-se a fundação de vilas, arraiais e povoados de aventureiros em busca de minérios fáceis no sertão goiano. No entanto, antes da chegada de João Leite Ortiz, em 1726, nessa região, já eram encontrados Padres da Companhia de Jesus.

---

<sup>3</sup> Disponível em: < [www.ibge.gov.br/cidades/default.php](http://www.ibge.gov.br/cidades/default.php)>. Acesso em: 30/08/2008

O surgimento da BR-153, na década de 1960, constituiu um marco para o desenvolvimento regional. Esse fato determinou a aceleração do progresso social e cultural do município, pela inserção dos transportes e conseqüente comunicação com outras regiões do país. Essa reorganização espacial esteve diretamente relacionada ao aumento populacional do município de Porangatu e região e pode ser confirmada pelos dados do IBGE, nos censos demográficos de 1950/60.

A Universidade Estadual de Goiás foi criada, segundo Macedo (2002), por políticos em períodos de eleição. Era chamada inicialmente de FECELP: Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Porangatu. De 1985 a 2002, houve mudanças em vários aspectos na Instituição. No ano de 1999, por exemplo, houve a transição da FECELP para UEG: Unidade Universitária de Porangatu e, a partir daí, houve a criação de vários cursos.

Para Macedo (2002), professora fundadora dessa Universidade, houve, no decorrer dos anos, amadurecimento profissional e elevação de consciência crítica dos professores em relação às suas práticas pedagógicas. No entanto, algumas limitações ainda permanecem, originárias do ensino tradicional recebido, da dependência de ações políticas, burocráticas e financeiras de governantes que não abrem espaços para uma educação de melhor qualidade.

Em relação à estrutura composicional deste trabalho, ele está disposto em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, será exposta uma autobiografia como forma de refletir sobre as dimensões pessoal e profissional. O objetivo inicial era apenas abordar algumas questões que me encaminharam para esse campo de pesquisa. No entanto, as leituras motivaram-me a estender as narrativas e associá-las aos contextos educativos e a situações de aprendizagem que vivenciei desde a infância. Ao contar a minha história de vida, tentarei explicar o significado da profissão-professor e o meu envolvimento com ela. Como forma de respeitar as características peculiares desta nova tendência de produção, o texto será escrito em primeira pessoa e a voz dos autores citados, muitas vezes, serão colocadas como nota de rodapé.

No segundo capítulo serão apresentadas algumas considerações sobre a educação escolar no mundo atual e também uma análise histórica do ensino de Geografia. Serão abordadas as orientações da Geografia tradicional, fundamentada teórico-metodologicamente no positivismo. Na sequência, discorreremos da falência do positivismo na pesquisa educacional e o seu questionamento no ensino de Geografia, a partir da década de 70. Para isso, autores como Libâneo (2006a), Moraes (1985), Straforini (2001), Triviños (1987),

Pinheiro (2005a 2005b; 2006a; 2006b), Carvalho, (2004) serão citados como forma de validar teoricamente aquilo que for dito. Neste capítulo, serão expostas também algumas concepções teóricas sobre o ensino e a formação de professores de Geografia, cujas propostas surgiram em decorrência de um movimento de renovação. Essa perspectiva é corroborada por vários autores dentre eles: Cavalcanti (1998; 2005; 2006); Callai (2003a; 2003b); Castrogiovanni (2000); Kaercher (1999; 2002); Pontuschka (1996; 2005; 2007); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007). Apontaremos os desafios da didática no contexto das transformações da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que serão esboçadas algumas orientações fundamentadas em uma proposta de trabalho com a Geografia escolar que tem como base teórica a abordagem de Vygotsky. Nesse sentido, será apresentada uma proposta atual de didática que está associada a uma aprendizagem denominada por Libâneo (2004) “aprendizagem do aprender e do pensar”.

No terceiro capítulo, serão apresentados inicialmente alguns fatos de minha experiência como docente, tomados como problemática deste trabalho. Partindo dessa problemática, será apresentada uma proposta para a realização do estágio-projeto. Na sequência, serão traçadas algumas considerações teóricas sobre o estágio. A discussão é sustentada a partir de duas típicas concepções estágio: a prática baseada em modelos e a prática meramente técnica. Serão apresentadas algumas concepções que defendem uma perspectiva de estágio como atividade teórico-prática que tem a finalidade de aproximar a realidade profissional do futuro professor. Ao lado delas, serão apresentadas abordagens sobre o professor reflexivo, os saberes docentes como forma de fundamentar a proposta do estágio-projeto. Os teóricos que foram recrutados nesse capítulo são Pimenta e Lima (2004), Zeichner (1993), Ludke (2007), Rosa (2006), Tardif (2002), Pimenta (2005), Cortesão, Leite e Pacheco (2002), Veiga (2006), Behrens (2003; 2006). Cumpre esclarecer que os projetos de ensino são apresentados como uma estratégia para problematizar-delimitar-organizar-planejar-analisar-refletir-avaliar uma ação docente, com objetivo de se promover a associalidade entre a teoria e a prática. Enfim, esse procedimento é utilizado, tendo em vista sua possível contribuição na ação-reflexão do estagiário, mais ampla do que um plano de aula, frequentemente utilizado.

No quarto capítulo, será apresentada a metodologia utilizada pelos alunos-estagiários para a realização do projeto. Além disso, será traçado o perfil dos participantes da pesquisa e também a análise e a interpretação de dados coletados, a partir de uma experiência realizada com os alunos-estagiários do curso de Geografia da UEG de Porangatu. Serão

apresentados quatro projetos de ensino; as escolas-campo onde se realizou o Estágio; os cinco grupos de alunos-estagiários que participaram dos projetos; a descrição e a análise dos quatro projetos de ensino desenvolvidos no Estágio Supervisionado, os quais são: 1) *Movimentos populacionais*; 2) *Solo e água: uso e preservação*; 3) *Coleta seletiva e reciclagem*; 4) *Meio ambiente e cidadania ambiental*. O desenvolvimento desses projetos será descrito com certa minúcia. O objetivo é oportunizar ao leitor detalhes da experiência, de forma que ele confronte a veracidade dos dados com as análises da pesquisa. Essa orientação descritivo-analítica do conteúdo é sugerida por Franco (2007, p. 27), ao afirmar que a análise de conteúdo deve “refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas”. Nas palavras da autora, “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto.” (p. 28). Dessa forma, o trabalho que será lido nas páginas a seguir ressalta apenas uma parcela do que foi realizado com os alunos-estagiários porque, parafraseando Guimarães Rosa, na epígrafe desta introdução, “uma dissertação de mestrado deve valer pelo muito que nela não deve caber”.

# CAPÍTULO I

## MINHA HISTÓRIA DE VIDA: O DESAFIO DE APRENDER A ENSINAR

*O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.*

Jennifer Nias

Este capítulo surgiu de questionamentos que ocorreram na ocasião da qualificação em que as arguições pautaram-se também nos motivos que me levaram a realizar um trabalho no campo do ensino e da formação de professores e o que me conduziu à profissão docente. Reflexões feitas a partir de leituras que trazem abordagens (auto)biográficas, entusiasmaram-me a contar a minha história pessoal e a influência dela em minha vida profissional. Essa abordagem, as “Histórias de vida”<sup>4</sup>, apresenta-se como uma alternativa para refletir o percurso profissional e valoriza uma reflexão centrada na pessoa do professor. Seduziu-me a idéia de refletir sobre a atividade docente articulando a dimensão pessoal com a dimensão profissional.

As obras de Nóvoa (2007), Moita (2007), Moysés (2007) foram o pano de fundo para o surgimento deste primeiro capítulo do trabalho. As leituras que conceituam as histórias de vida, bem como os fatos narrados por Moysés (2007)<sup>5</sup> constituem fonte de motivação para narrar a minha própria história. O caminho percorrido até chegar à profissão de professora e depois a minha trajetória ao longo da carreira profissional é o que discorrerei neste capítulo. Essa (auto)biografia foi produzida a partir das questões: como e por que me tornei professora? Que influências conduziram-me à docência? As características pessoais me influenciaram na constituição de minha identidade profissional? Qual o significado da profissão de professor?

---

<sup>4</sup> Segundo Maria Angela Silveira Paulilo, professora do departamento de Serviço Social da Uel, Doutora em Serviço Social pela PUC-SP, são muitos os métodos e as técnicas de coleta e análise de dados em uma abordagem qualitativa, e, entre eles, a história de vida ocupa um lugar de destaque. Através da história de vida pode-se captar o que acontece na intersecção do individual com o social, assim como, permite que elementos do presente fundam-se a evocações passadas. Podemos, assim, dizer, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que é o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado.

(Disponível em: <[www.ssrevista.uel.br/c\\_pesquisa.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_pesquisa.htm)>. Acesso em: 29/08/2008)

<sup>5</sup> Lucia Moysés é pedagoga, doutora em Psicologia Educacional e foi professora da Universidade Federal Fluminense. Utiliza a História de Vida no seu livro, conta episódios de sua vida que são ilustrativos de um tipo de educação e de forma de vida usual em nosso passado recente.

(Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/amb\\_a.php?t=021](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=021)>. Acesso em: 29/08/2008)

Nóvoa (2007, p. 10) descreve que a profissão professor precisa ser narrada. Expõe que esta “é uma maneira de compreendê-la em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”. Descreve ainda que esse caminho leva à essência do processo de construção identitária da profissão docente. Aponta alguns elementos que sustentam o processo identitário: a “adesão” a princípios, valores, a adoção de projetos. A “ação” traduz-se em escolhas que fazemos, os modos de agir na sala de aula. E a “autoconsciência” revela a reflexão que se faz da própria ação. Discorrer sobre a história de vida, sobre o processo de construção da identidade permite seguir o movimento que foi “realçando a dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p.16).

Assim, a autobiografia que apresento a seguir expressa alguns dos motivos que me conduziram à profissão de professora. Aponto as inquietações e os conflitos que me acompanharam desde o início da vida estudantil e que perpetuou na adolescência e na vida adulta, como aluna e permaneceram nos anos posteriores no exercício do magistério. Relato fatos da minha história de vida relacionada a questões que envolvem a minha formação educacional que provavelmente me conduziram à profissão de professora e que também me dirigiram para a escolha da temática “ensino da Geografia e formação de professores”, como campo de pesquisa no mestrado. Assim, os relatos abaixo descritos têm pertinência para a proposta de investigação, já que o ensino de Geografia e a formação de professores perpassam também por critérios mais subjetivos.

### **1.1 A história dos meus pais e as marcas do passado**

Inicialmente narro uma parte da história da vida de meus pais, seus países de origem, as causas que os levaram a emigrar, o encontro dos meus pais no Brasil, como se conheceram, casaram e constituíram a família. Entrelaço à narrativa os fatos que, aos meus olhos, apresentam-se como episódios significativos e que influenciaram a minha formação educacional, bem como produziram a matéria-prima que me conduziu à docência.

Começo pela minha mãe. Ela nasceu na Alemanha, em 1944, mas meus avós, seus pais, eram poloneses. Eles se conheceram quando estavam na condição de prisioneiros na Segunda Guerra Mundial. Minha avó, algumas vezes, relatava, revivendo com grande sofrimento, as dificuldades que passou desde que os alemães a tiraram de sua família. Foi

nessa ocasião que conheceu o meu avô. Ele se encontrava em circunstância similar à dela. Posteriormente, casaram-se e tiveram dois filhos, minha mãe e meu tio. Depois que os meus avós saíram da Polônia, nunca mais retornaram àquele país e, também, jamais reencontraram as suas famílias de origem. Chegaram ao Brasil no dia 26 de julho de 1949, no dia em que minha mãe completava 5 anos de idade.

Meus avós maternos carregaram muitos traumas decorrentes da Segunda Guerra. Eles vivenciaram episódios de privação e tortura como prisioneiros e reféns do exército alemão. Minha avó trabalhou em fábrica de munição e depois como enfermeira. Meu avô foi soldado do exército na Alemanha. Os traumas e o sofrimento que experienciaram no tempo da guerra e também na educação familiar repercutiram na formação da minha mãe. Sua educação foi pautada num autoritarismo demasiado e na repreensão. Inúmeras vezes, indignada, reconheceu a incoerência da conduta dos pais, os castigos destemperados em relação ao seu comportamento. A história de minha vida e a de meus três irmãos permite-me reconhecer que também carregamos esses traumas como consequência dos fatos ocorridos e da formação de nossos pais e avós. A repressão foi vivenciada, primeiramente, pelos meus avós, depois pela minha mãe e depois por nós, porém, reconheço que tal repressão foi suavizada na geração mais jovem.

Quando meus avós chegaram ao Brasil vieram, inicialmente, para o Rio de Janeiro e, posteriormente, foram encaminhados para Goiás, para a região do Córrego Rico, no Município de Itaberaí. Receberam do Governo 10 alqueires<sup>6</sup> de terra na região. Porém, devido às condições adversas para o trabalho na terra e à dificuldade de acesso à escola para os filhos, meu avô resolveu vender a terra depois que conseguiu emprego numa serralheria na cidade de Ceres. Posteriormente, foi trabalhar na Fazenda Pontal, local onde meus pais se conheceram.

Meu pai nasceu na Hungria em 1924 e, aos 21 anos de idade, em 1945, deixou sua pátria de origem. Emigrou por razões diferentes da minha família materna. Saiu do seu país também por questões decorrentes da Segunda Guerra, mais precisamente pelo domínio soviético no Leste Europeu que resultou na implantação do sistema socialista. A implantação do socialismo, na Hungria, causou a desapropriação das propriedades de sua família, a casa em que moravam e a terra que nela trabalhava e dela sobrevivia. Essa foi a razão que levou meu pai, um jovem idealista, a se rebelar contra o sistema imposto. Para ele, o sistema

---

<sup>6</sup> Alqueire – unidade de medida da superfície agrária equivalente em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Goiás a 4,84 hectares, e em São Paulo a 2,42 hectares.

Hectare (ha) – unidade de medida agrária equivalente a 10.000m<sup>2</sup>

socialista estabeleceu a implantação da denominada igualdade social, amparada pelo autoritarismo e pela opressão e, além de tudo, marcou o fim do direito à liberdade e à democracia. O descontentamento e o desalento com a pátria levaram-no a migrar para vários outros países da Europa, até que se estabeleceu no Brasil, em 1948.

Foi um homem admirável. Analisando-o por inteiro, sem destacar detalhes, encontrei no seu caráter um homem íntegro, solidário, justo, sábio e também possuía vasto conhecimento de mundo. Era nobre na arte de relacionar, sabia ver o outro além das aparências, independente da condição social ou intelectual, tinha uma grande capacidade de aceitação do semelhante. Ofereceu-nos, no convívio cotidiano, amostras de sabedoria com as coisas mais simples. Deu-nos exemplos dessa simplicidade, de honradez, brandura e bom senso, elementos que expressavam seu temperamento, acrescentado de autenticidade e reflexividade. Ele falava vários idiomas e tinha grande apreço pela leitura. Era um autodidata. Relatou, certa vez, que, desde a infância, minha avó paterna, todas as semanas, ia até a biblioteca pública, tomava emprestados alguns livros para todos da família ler. Foi assim que aprendeu a gostar de ler. Desde criança, a leitura era uma atividade constante nos momentos de descanso e lazer. Apesar de ter sido rebelde em relação à pátria e à implantação do sistema socialista, ele distribuiu, na vivência do lar, exemplos de um convívio pacífico. Carregava a mansidão na alma. Soube cativar o amor, a amizade e o respeito da família, dos amigos e de todos que com ele conviveram.

Ao chegar ao Brasil, em 1948, trabalhou, primeiramente, no nordeste e, depois, em São Paulo. Em São Paulo, trabalhou em uma fazenda como arrendatário na plantação de batatas. Com o dinheiro que ele ganhou, comprou um caminhão e foi morar e trabalhar como fretista na capital. Na ocasião, comprou um lote no bairro da Lapa e foi construindo em etapas uma casa.

Em 1957, veio para Goiás, para trabalhar como gerente na Fazenda Pontal, no município de Rialma, vizinho do município de Ceres. O proprietário, que era também húngaro, convidou-o para trabalhar no lugar do meu avô. Meu avô estava saindo da fazenda porque havia comprado uma chácara próxima à cidade de Ceres e construído uma casa. Minha mãe e meu tio já estavam morando na cidade para estudar. Naquela ocasião, meus pais se conheceram. Era período de férias da minha mãe. Meu pai ficou hospedado por três meses na casa da fazenda em que meu avô ainda morava.

Adquiriu sua fazenda alguns anos depois, em 1962. Um vizinho próximo da fazenda em que meu pai trabalhava tentava vender sua propriedade há algum tempo, mas sem

sucesso, então, eles conversaram e entraram em acordo. Meu pai deu a casa do bairro da Lapa em São Paulo e o caminhão e em troca recebeu 49 alqueires de terra.

O convívio e a amizade dos meus avós com meu pai levaram-no a conhecer a minha mãe e, alguns anos depois, a namorar e a casar-se. Eles se casaram em 20 de fevereiro de 1965. Foram morar na fazenda, mas depois de seis meses, voltaram a morar em Ceres. Meu pai foi trabalhar como procurador<sup>7</sup> de uma firma de beneficiamento de arroz que, depois de três anos, fechou. A partir daí trabalhou somente na fazenda. Sua atividade principal sempre foi agricultura alimentar e mais tarde também a pecuária. Passou por fases de dificuldades com a lavoura, uma atividade que envolve sempre muitos riscos, mas mesmo assim, plantava todos os anos. Até mesmo no ano em que faleceu, deixou uma plantação de milho para ser colhida. Foi do trabalho árduo e contínuo na fazenda que, aos poucos, ampliou sua propriedade rural.

No ano de 1968, meu pai fez uma viagem para Hungria e, quando voltou, resolveu que deveria levar a família para morar em Anápolis. Ele justificou a mudança argumentando que, naquela época, a água de cidade de Ceres não era tratada e a cidade não oferecia boa qualidade de vida para criar os filhos. Assim, mudamos para Anápolis e lá moramos por quatro anos. Minha mãe não quis mais ficar longe do meu pai, que ficava mais na fazenda. Então, em julho de 1972, voltamos e mudamos-nos para a fazenda, onde morei até os quinze anos. Saí de lá para continuar os estudos em Goiânia.

## **1.2 Fatos do início da vida estudantil que perpetuaram**

Iniciei a vida estudantil ainda em Anápolis, em 1972, apenas por um semestre, da qual não tenho recordações. No segundo semestre, já morando na fazenda, fomos, eu e minha irmã, estudar na Escola João Wesley de Oliveira, em Rialma. Era a escola mais bem conceituada da região. Estudei nessa escola toda a primeira fase do Ensino Fundamental. Foi um início de vida estudantil difícil, pois eu era tímida e insegura. Essa escola representava um lugar ameaçador, causava-me medo. Certa vez, assistindo à aula, tive vontade de ir ao banheiro, mas não tive coragem de pedir à professora, então, não consegui segurar e urinei lá mesmo, na carteira. Tal fato me causou grande constrangimento.

---

<sup>7</sup> A função de procurador atribuía a ele autonomia para realizar recebimentos, depósitos, pagamento de funcionários. Era uma função comparável a de um administrador.

Quando comecei a estudar nessa escola, fui para a mesma sala da minha irmã, um ano mais velha do que eu. Éramos muito unidas, andávamos sempre de mãos dadas, sentia-me protegida por ela, pois sempre foi corajosa e autoconfiante. No ano seguinte, continuamos na mesma sala, fomos para o “pré-escolar”. As carteiras eram grandes, sentávamos em duplas. Depois não nos deixaram sentar juntas mais, mesmo assim, eu a tinha por perto e acreditava que ia bem, pois aprendi a ler assim como os outros alunos. No entanto, ao final do ano, minha mãe me deu a notícia: eu havia “tomado bomba”, deveria repetir o pré-escolar, mas para a minha surpresa não me puniu. Mesmo assim, a notícia da “bomba” foi massacrante. Fiquei com pensamentos obsessivos, pensava o tempo todo “tomei bomba”, continuamente e por um longo tempo. Fiquei descontente por não continuar a estudar com minha irmã e, além disso, senti-me envergonhada e desapontada comigo. Achei, naquela época, que eu devia ter algum problema, pois nem minha mãe e nem a escola haviam me castigado ou reprimido.

Somente depois de alguns anos fui entender o que ocorreu naquela época. Minha mãe contou-me que a diretora achou que eu poderia prejudicar minha irmã mais velha, porque havia aprendido com maior facilidade a ler e a escrever, então, com o consentimento da minha mãe, resolveram tomar essa atitude. Elas acharam que essa decisão era a melhor para a minha irmã não desenvolver um “complexo de inferioridade”. Quanto a mim, não puderam imaginar que essa atitude acarretaria sequelas.

Apesar de sentir certo alívio em saber que não havia sido reprovada, creio que a sombra desse fato me acompanhou e desenvolveu raízes. Digo isso porque ele permaneceu vivo na minha memória, além disso, a autoconfiança sempre me foi parca. Tinha desconfiança e insegurança quando se tratava dos meus resultados, não apenas como aluna, mas também depois, na condição de professora.

Esse sentimento de desconfiança nos resultados, expresso por meio de alguns exemplos que me levaram a questionar a minha capacidade de realizar a tarefa docente e a desconfiar, muitas vezes, da veracidade dos bons resultados que alcançava, manifestavam-se quando, por exemplo, recebia o boletim com notas boas ou quando eu era classificada em primeiro lugar e recebia elogios. Foi assim também quando passei no vestibular, quando fui convidada para dar aula no Colégio Objetivo e na universidade, quando passei em primeiro lugar no concurso estadual para professora e em outras circunstâncias. Tive boas surpresas em relação à minha atuação quando colocada à prova, primeiro como aluna e depois como professora. Isso me trouxe alegria e satisfação que extrapolaram a dimensão profissional.

Proporcionou-me também a conquista da autoconfiança, embora provisoriamente, pois necessitava continuamente conferir a minha capacidade intelectual e profissional, na concretude da realidade.

Dessa forma, imagino que as minhas inquietações estão vinculadas a fatos que me ocorreram na infância e no início da vida estudantil. Foram essas questões que me levaram a uma constante busca para conquistar a autoconfiança e que me trouxeram avanços no caminho do conhecimento e na reflexão do aprender e do ensinar, fatores que me conduziram à profissão docente.

### **1.3 O Ensino Fundamental, uma referência aos métodos tradicionais<sup>8</sup>**

Apresento, nesta seção, fatos que ocorreram na minha vida estudantil no decorrer do primário e do ginásio, o que corresponde hoje, respectivamente, à primeira e à segunda fase do Ensino Fundamental. Ao buscar na lembrança os fatos que marcaram essa fase escolar, eles me reportam aos métodos tradicionais de ensino.

Estudei o primário, na Escola João Wesley de Oliveira. A escola apresentava métodos de ensino fundamentalmente tradicionais, seja no questionário cobrado diariamente pela professora, ou nas punições principalmente para os alunos que não o soubessem decorado ou para os que transgrediam as normas estabelecidas pela escola. Os castigos mais frequentes eram: escrever repetidamente algumas frases, ficar ajoelhado no milho, ficar de pé no fundo da sala, ficar depois da aula estudando a tabuada ou o questionário. Eventualmente utilizava-se a palmatória e outras agressões físicas. Apesar de nunca padecer dos castigos da

---

<sup>8</sup> Na pedagogia tradicional, “a atividade de ensinar é centrada no professor, que expõe e interpreta a matéria. Às vezes, são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas. Para isso, é importante que o aluno ‘preste atenção’, porque ouvindo facilita-se o registro, na memória, do que se transmite. O aluno é, assim, um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para aprendê-la. É ainda forte a presença dos métodos intuitivos, que foram incorporados ao ensino tradicional. Baseiam-se na apresentação de dados sensíveis, de modo que os alunos possam observá-los e formar imagens deles em sua mente. Muitos professores ainda acham que ‘partir do concreto’ é a chave do ensino atualizado. Mas essa idéia já fazia parte da Pedagogia Tradicional porque o ‘concreto’ (mostrar objetos, ilustrações, gravuras etc.) serve apenas para gravar o nome na mente, o que é captado pelos sentidos. O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora com o seu próprio pensamento. A aprendizagem, assim, continua receptiva, automática, não mobilizando a atividade mental do aluno e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais”. (LIBÂNEO, 1994, p. 65).

escola, o que ocorria com os colegas já era suficiente para me intimidar. Estava sempre em estado de alerta e esperava ansiosamente o momento de transferir para outra escola. Nós, alunos dessa escola, vivemos à sombra do autoritarismo e da opressão, comportávamos, de maneira geral, de forma passiva e submissa. As avaliações eram realizadas através de provas aplicadas no final de cada mês, que tinham como principal objetivo medir a aprendizagem dos alunos baseada na memorização dos conteúdos escolares, pois nela se exigia apenas a descrição idêntica das respostas dos questionários dados pela professora.

Libâneo (1994, p. 65) ressalva que a tarefa do ensino na pedagogia tradicional é uma “mera transmissão de conhecimentos” e têm como características fundamentais, sobrecarregar o aluno de conhecimentos que são decorados sem questionamentos, dar somente exercícios repetitivos, impor externamente a disciplina e usar castigos. Trata-se de uma prática escolar que empobrece até as boas intenções da Pedagogia Tradicional que pretendia, com seus métodos, transmitir a cultura geral, as grandes descobertas da humanidade, e a formação do raciocínio, o treino da mente e da vontade.

Cursei a segunda fase do Ensino Fundamental no Colégio Imaculada Conceição, em Ceres. Nesse colégio, as relações já não eram tão tensas entre professor e aluno. Havia rigor e repreensões, mas não o abuso de poder, com castigos e agressões físicas. Os questionários não eram mais solicitados diariamente pelos professores. Essa escola não foi traumática como a anterior, mas não apresentou forma de aprendizado que ultrapassasse a memorização dos conteúdos escolares. Os professores orientavam os alunos com rigidez e sempre se voltavam para a memorização de conteúdos, via repetição. Não havia uma orientação de ensino voltada para a reflexão e para a postura crítica. Houve algumas inovações como os trabalhos em grupos e outras atividades interativas. Os alunos também participavam mais das aulas, na correção de tarefas ou nas leituras que o professor solicitava ao expor o conteúdo. Essas inovações, porém, não contribuíram, a meu ver, para o desenvolvimento de uma autonomia de pensamento.

Meu pai, raramente se envolvia com as questões de escola. Sempre deixou a educação sob a responsabilidade da minha mãe. Foi assim também na sua família de origem. Cabia à minha avó paterna a educação dos filhos. Mas, lembro-me que, certa vez, ele leu uma parte do livro de história e explicou sobre a Reforma Protestante, Martinho Lutero e associou tais fatos históricos à religião calvinista, da qual fazia parte. Destacou alguns fatos que estavam descritos erroneamente no livro. Disse que a história apresentada nele estava equivocada, não havia ocorrido daquela forma e aí explicou como ocorreu. Aquela

experiência com o meu pai me fez pensar que professores deveriam ensinar assim como ele, mas isso não ocorreu nessa fase escolar. Algumas vezes, meu pai repetiu essa atitude e me deu as primeiras grandes lições de como ensinar.

Tenho boas lembranças dessa escola, das amizades estabelecidas na época, da participação no corpo de dança, nas reuniões em retiros do grupo de jovem da igreja, do coral, nos desfiles do dia 7 de setembro, nas gincanas, nas festas juninas, muito comum nas cidades do interior de Goiás. As boas recordações estão também relacionadas à superação do medo e a minha integração social que se constituíram mais fortemente a partir da minha inserção nessa escola.

#### **1.4 A alegria de ensinar e o desejo de ser professora**

Percebia, desde jovem, que a forma como a escola tradicional conduzia o ensino restringia as possibilidades de desenvolvimento intelectual e também social dos alunos. Os métodos de ensino baseados na memorização associados ao temor constante tiravam a possibilidade de refletir os conteúdos como também limitavam os relacionamentos. Apesar de sentir medo e insegurança, estar intimidada pela reprovação do passado, tais fatores não me impediram de conseguir bons resultados, mas compreendia que poderia ter aprendido mais se o ato de ensinar dos professores fosse semelhante ao do meu pai.

Essa reflexão surgiu também por causa dos episódios que ocorreram com meu irmão mais novo. Seu dilema era maior do que o meu, pois além de ter muitas dificuldades na aprendizagem, tinha também no seu histórico a “bomba”, a reprovação. Eu acreditava que os métodos de ensino não contribuía para o desenvolvimento cognitivo dele. Aquela forma de ensinar e a relação do professor-aluno transformavam-se em barreiras para a aprendizagem. Meu irmão estava constantemente sob pressão. Era tímido, inseguro e tinha muito medo do castigo da minha mãe e da professora, então, a aprendizagem se tornava difícil e traumática.

Quando foi para a 5ª série, comecei a auxiliá-lo diariamente, o que permitiu alguns avanços na aprendizagem dele. Sua evolução na escola, principalmente as boas notas, eram momentos de muita alegria. Porém, no ano de 1982, meu irmão foi novamente reprovado e, depois de algum tempo, acabou abandonando os estudos, visto que não possuía motivação alguma para continuar estudando.

Outro fato aconteceu quando eu tinha 13 anos e ainda morava na fazenda. Uma garota foi trabalhar com a minha mãe a pedido de seu pai, um lavrador que morava

num vilarejo próximo. Ele disse à minha mãe que ensinasse sua filha a trabalhar porque “ela era fraca da cabeça”. O pai a considerava assim porque ela não havia conseguido aprender a ler e a escrever na escola. Esse fato me comoveu e de alguma forma me prontifiquei em ensiná-la.

Quando ela chegou à fazenda, era muito arredia e estava sempre assustada. Para ensiná-la, precisei primeiro ganhar sua confiança, já que dizia que não gostava de estudar. Assim, comecei perguntando sobre a escola onde estudou e como a professora a ensinava. Ela disse que estudou na escola do vilarejo. Apesar de possuir várias salas de aulas na escola, somente uma era utilizada. Isso ocorria porque havia apenas uma professora para ensinar. A sala era multi-seriada, composta por muitos alunos, de diferentes idades e séries. Quanto à relação da professora com os alunos, parecia ser muito hostil, uma vez que tal professora não tinha paciência para ensinar, principalmente, os iniciantes. Descreveu fatos de agressão verbal e física que havia ocorrido com ela, com seus irmãos e também com muitos outros alunos.

Após ouvir suas narrativas, concluí que possivelmente a garota não sabia ler e escrever porque a professora não havia lhe ensinado adequadamente, além de empregar os métodos opressivos. Falei sobre o modo como eu havia aprendido, disse que não era difícil e que da forma como aprendi poderia ensiná-la, se desejasse. Expliquei que, em primeiro lugar, era necessário conhecer bem as letras, depois suas famílias, em seguida, juntá-las para formar as palavras. Depois dessa conversa ela aceitou que eu a ensinasse.

Fui ao mercado da cidade de Ceres, comprei a cartilha Caminho Suave, a mesma em que aprendi a ler. Comprei também caderno, lápis e borracha e todos os dias, ao final da tarde, sentava à mesa e a ensinava. Primeiro, apresentei-lhe as letras, todas elas, depois suas famílias, em seguida ensinei-lhe a uni-las para que formasse as palavras e também pequenas frases. Como aprendi dessa forma, foi a única maneira que encontrei para ensinar. Hoje as pesquisas já apontam outros paradigmas para a prática da alfabetização também produtivos, mas, naquele momento, foi dessa forma simples que ensinei a garota a ler e a escrever as primeiras palavras. Posteriormente, ela voltou à escola e deu continuidade a seus estudos.

Analisando o papel que desempenhei no processo de aprendizagem do meu irmão e da garota da fazenda, percebo que ofereci a ambos o suporte que contribuiu para ampliar suas potencialidades, do mesmo modo que faz um professor mais capaz quando ensina o aluno, ou também, quando um adulto trabalha o desenvolvimento da criança. A minha

maneira simplificada de ensinar favoreceu a compreensão e isso os motivou a ir adiante, pelo menos até certo tempo. Essa análise, à luz da teoria histórico-cultural<sup>9</sup>, lembra-me o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>10</sup>, preconizado por Vygotsky (1998) pelo fato de que tanto meu irmão quanto a garota atingiram o conhecimento exigido pela escola naquela fase etária, de modo que o que era proximal tornou-se real, ao menos naquele momento.

A satisfação de ensinar, associada às experiências vivenciadas, fez-me levantar a hipótese de que, apesar de jovem, já buscava compreender que o ato de ensinar poderia ser diferente daqueles que as instituições escolares empregavam e que a afetividade e o bom senso do professor também poderiam contribuir na formação do aluno. Foi durante esse tempo que surgiu o desejo de ser professora, porque ensinar me trazia alegria e me fazia sentir importante e útil, dada a experiência de ter ensinado e mediado a superação das dificuldades de aprendizagem.

Ao relembrar essas experiências e a alegria que conheci na época, apóio-me em Snyders (1998, p. 20) que descreve: “ali onde há alegria, há um passo à frente, crescimento da personalidade no seu conjunto. Um sucesso foi atingido e a alegria é tanto maior quanto o sucesso é mais válido. [...] Na alegria, é a totalidade da pessoa que progride, e, em relação à vida: sentir, compreender, força de agir.”<sup>11</sup> Foi essa manifestação de alegria que vivenciei, por meio das primeiras experiências no ato ensinar, o contentamento no olhar o aprender e o desenvolvimento do outro. Encontrei aí a motivação para dar continuidade, nos anos posteriores, à produção desse sentimento de alegria.

---

<sup>9</sup> Existem três teorias originadas e vinculadas exclusivamente a Vygotsky, que são: a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria Sócio-Cultural e a Teoria da Atividade. A Teoria Histórico-Cultural designa a concepção que expressa o entendimento de Vygotsky de acordo com a escola russa (Vygotsky, Leontiev, Lúria, Davídov, etc.), dá ênfase à cultura historicamente acumulada. A Teoria Sócio-Cultural é uma versão norte-americana (Cole, Werstch, Lave, etc.), cuja ênfase está no social, na cultura inter-pares, nas relações cotidianas. Já a Teoria da Atividade foi gerada por Leontiev no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, a partir de divergências teóricas com Vygotsky, acentuando a importância da atividade psicológica dos indivíduos. A partir da minha inserção no mestrado, venho estudando a Teoria Histórico-Cultural.

<sup>10</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotsky (1998, p.112), “é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.”

<sup>11</sup> A obra referendada de Georges Snyders foi muito valorizada pela professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, no período em que cursei a Licenciatura,. O autor, naquela ocasião, era professor honorário de Ciências da Educação da Universidade de Paris – Sorbonne. Embora estivesse aposentado e com 73 anos, continuava ligado à Pedagogia, mas ocupava-se com a questão do prazer e da alegria de aprender na Escola. Nas suas reflexões, procurava ampliar explicações e problematizações já feitas anteriormente. Tentava recuperar o caráter subjetivo que permeia as relações entre as pessoas na escola e também fora dela.

### **1.5 O Ensino Médio: a herança de uma cultura tradicional**

Aos 15 anos de idade, em 1982, mudei-me para Goiânia para continuar os estudos. Estudei no Colégio Objetivo e lá fiquei até concluir o Segundo Grau, o que hoje corresponde ao Ensino Médio. Logo que cheguei ao colégio, um fato incomodou-me: os alunos eram mencionados não pelo nome, mas por um número, o número da sequência de matrícula. No primeiro ano, tínhamos aulas em dois tipos de sala, uma menor, com uma turma de aproximadamente 60 alunos e outra que era chamada de “vaticano”, a qual aglomerava todas as turmas de primeiro ano do colégio. Acredito que deveria ter em torno de quinhentos alunos nessa sala e lá eram ministradas aulas de Matemática, Química e Física. No ano seguinte, transferi para outra unidade do colégio que foi inaugurada naquele ano e lá não havia mais as salas com 60 alunos, todas as aulas eram ministradas em salas semelhantes aos “vaticanos” a que referi. Concluí o Ensino Médio nessa unidade.

Na época, tive dificuldades principalmente com Matemática, Física, Química e Inglês. Em relação a essas dificuldades, hoje avalio que possivelmente algumas delas foram decorrentes do processo de ensino tradicional, do qual experienciei conteúdos fragmentados e desarticulados do mundo e do cotidiano real e ainda conduzidos por uma aprendizagem mecânica com base na memorização. Compreendo também que me faltou na formação uma base conceitual para avançar na compreensão de algumas disciplinas, as que relatei ter dificuldades. Esses fatos me trouxeram como consequência o desinteresse por elas. Eu não conseguia aprendê-las com as explicações do professor na escola, e, por mais que tentasse, meus esforços na busca de entendimento eram em vão. Tentei memorizar os conteúdos, mas também era impossível pela sua exagerada quantidade. Por outro lado, passei a gostar muito mais de estudar Geografia, História, Biologia, embora com dificuldades, mas com motivação pelas aulas e pelos conteúdos. Os professores sabiam muito. Eles faziam relações do passado com a atualidade e com outras áreas, posicionavam-se política e criticamente. Mantinham um diálogo do conteúdo com o mundo real e eventualmente com os alunos. Ao mesmo tempo, eu identificava em alguns desses professores um pouco do meu pai.

Diante do fato acima relatado, penso hoje que a escola, por meio do professor, ao introduzir um novo conteúdo, deve realizar, a partir de bases conceituais, um levantamento dos conhecimentos anteriores dos alunos, investigar o que os alunos sabem e o que não sabem do objeto. O professor que conduz o ensino dessa forma cumpre sua função social e amplia as chances de uma aprendizagem significativa, pois, dessa forma medeia na relação professor

aluno conhecimentos científicos, método, objetivos, e procedimentos de ensino por uma via de afetividade, envolvimento e motivação. Encaminha o aluno a uma visão de ampla do objeto. As falhas de aprendizagem anteriores têm chances maiores de serem superadas, pois o aluno é capaz de perceber que as dificuldades, os pontos fracos de sua formação podem ser superados. Esse encaminhamento didático pode ser capaz de conduzir o aluno a tomar consciência de sua formação, e o colocar em contato com uma formação reflexiva do conteúdo teórico e também do processo individual de aprendizagem. Essas orientações são assinaladas nos trabalhos de Cavalcanti (2002,); Callai (1998,2003a); Kaercher (1997,1999), Pontuschka (2005,2007), Castrogiovanni (2000) sobre o ensino de Geografia. Esses autores destacam o papel mediador do professor, a articulação entre objetivos, método, conteúdo, e procedimentos, numa trajetória que passa pelo levantamento de conhecimentos anteriores dos alunos. Direccionam o ensinar aprender a propostas pedagógicas que consideram o papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, que traz para o ensino uma leitura do mundo e do cotidiano. Outras considerações sobre esses autores serão feitas mais adiante, no segundo capítulo.

No colégio Objetivo, isso não ocorreu com frequência, principalmente nas disciplinas em que eu disse ter dificuldades, pois, de maneira geral, os professores não estimulavam o diálogo durante a aula e não havia uma participação habitual dos alunos. Acredito que as causas que dificultavam essa participação estavam relacionadas principalmente ao grande número de alunos nas salas. Quanto à avaliação, era realizada bimestralmente por meio de uma prova específica. Havia também um “testão”, um provão que englobava questões de todas as disciplinas. As duas avaliações eram de múltipla escolha. A atividade escrita foi sempre pouco explorada. Além disso, havia a classificação dos alunos pelas notas.

Concluí o Ensino Médio somente no final de 1985. Em 1984, não consegui concluir, pois, no quarto bimestre daquele ano, período de realização das provas, casei-me e tive meu primeiro filho. Fiz provas especiais, porém, não consegui alcançar média mínima nas disciplinas de Física e Inglês. No ano de 1985, não frequentei regularmente o colégio. Fiz apenas as provas especiais e a recuperação de verão das duas disciplinas que ainda estavam pendentes. Na recuperação de verão, com poucos alunos na sala e maior participação, consegui compreender alguns conceitos de física e até comecei a sentir gosto pela disciplina. Logo em seguida, prestei a prova para o vestibular de Geografia, na Universidade Federal de Goiás e fui aprovada.

Na época, pensei em parar de estudar para cuidar do meu filho e dedicar-me apenas à família. Passei um período conflituoso, primeiro pela gravidez prematura e inesperada, depois, por uma mudança radical na minha vida com o casamento e com o nascimento do meu primeiro filho. Também havia pressão. De um lado, a minha mãe queria que eu reproduzisse a sua tradição cultural, tornando-me uma dona de casa, assim como ela foi. De outro, meu esposo, sempre transparente em relação ao valor imperecível da instrução, persistentemente, orientava-me a dar continuidade nos estudos. Reconheço que meu esposo exerceu grande influência sobre minha decisão. Ele foi essencial na continuidade dos meus estudos naquele momento e também posteriormente. Seus ideais de vida baseados na instrução muito me influenciaram. Quanto ao meu pai, dele senti o apoio incondicional, ficou feliz quando passei no vestibular e continuei a estudar.

### **1.6 Na licenciatura, momentos valorosos**

Comecei a graduação em 1986. Quatro anos depois, concluí a Licenciatura em Geografia. Segundo Pinheiro (2006a), nos cursos de licenciatura, vigorava o modelo três mais um. Esse modelo consiste, geralmente, em cursar, nos três primeiros anos, as disciplinas da formação básica, nos Institutos. No quarto ano, escolhia-se o bacharelado, que era cursado nesse mesmo instituto; ou a licenciatura, cuja formação pedagógica era oferecida na Faculdade de Educação. Estudei os três primeiros anos no IQG (Instituto de Química e Geografia), hoje, IESA (Instituto de Estudos Sócioambientais). No último ano da faculdade, optei pela licenciatura e estudei na Faculdade de Educação.

Na minha formação básica, pouca ênfase foi dada à área didático-pedagógica. A preocupação dos professores, de um modo geral, era com o conhecimento dos conteúdos específicos. Tive também professores que, embora não estabelecessem relações conflituosas com os alunos, empregavam práticas que os remetiam à pedagogia tradicional, pois se amparavam no questionário e na memorização.

Segundo Pinheiro (2006a, p. 93), os cursos de licenciatura, especificamente o de Geografia, apresentam vários entraves, entre eles, aponta “o distanciamento na formação acadêmica, entre os conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente”, ou de outra forma, “a desarticulação entre a formação acadêmica e a prática docente”. Vivenciei, no decorrer do curso, essa desarticulação que o autor assinala. Primeiro na formação básica, nos três primeiros anos do curso de Geografia, pouca ênfase foi dada pelas questões

pedagógicas. E, depois, no último ano, na licenciatura, de modo geral, o distanciamento dos professores, da faculdade de educação, do conhecimento geográfico, e também a pouca inserção na realidade.

No transcurso da licenciatura, tive os momentos que mais apreciei no curso de Geografia. Todas as disciplinas e professoras motivaram-me e impeliram-me a refletir as inquietações que sempre me acompanharam. Dediquei o quanto pude, às aulas, às leituras, às discussões e ao grupo de estudos, formado por iniciativa dos alunos. Foi nesse período que nasceu o meu segundo filho. Como se sabe, a maternidade, nos primeiros meses, requer muita dedicação, mesmo assim, não fiz uso da licença maternidade, já que minha motivação para ir às aulas e aprender era grande.

Naquela época, afloraram as inquietações do passado e as questões sobre do ensino, sobre o ato de aprender e o ato de ensinar. Compreendo que essas reflexões se deram em função do conhecimento pedagógico referenciado e suscitado pelos professores. Comecei a encontrar por meio da reflexão e na ponderação dos professores e nas leituras, algum entendimento das experiências vivenciadas. Acalmei-me em relação ao sentimento de culpabilidade que trazia pelas minhas dificuldades de aprendizagem e percebia que não estavam relacionadas aos meus limites cognitivos, mas sim ao emaranhamento vinculado à minha formação, talvez como resultado dos métodos tradicionais. As questões do passado se tornaram mais compreensíveis e reafirmaram a crença de quanto é importante a figura do professor na formação do aluno e no desenvolvimento de sua aprendizagem. No meu imaginário, o caminho para desenvolver a tarefa docente se mostrava assim: o sólido conhecimento somado ao bom-senso e a afetividade.

A professora de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, embora não estabelecesse relação de afetividade com os alunos, conservasse certo distanciamento da escola básica e não priorizasse um currículo voltado à realização da prática do estágio, foi ela a grande referência na reflexão da profissão docente. Ela elegeu e analisou, além dos conteúdos geográficos, os do campo da Didática, da Pedagogia e da Filosofia. Questionava as práticas docentes e empregava métodos de ensino não-tradicionais e não-convencionais. Introduziu métodos como a auto-avaliação, os seminários e debates dialogados, nos quais todos os alunos eram convidados a expressar o entendimento do texto selecionado para aula. Além disso, questionava o mundo, reagia contra a desumanização, relacionou as questões históricas e políticas do país às mazelas sociais, articulou, nesses contextos, a razão da existência humana. Trazia o passado e o presente articulados a fim de compreender suas

relações e construir significados em parceria. Desvelava também a efemeridade da ciência, a incerteza e as muitas indagações.

Ela trouxe o “novo”, no conteúdo, na metodologia e no “ser professor”, por outro lado, ao ensinar, remetia-me à maneira autônoma e autêntica de meu pai na reflexão crítica dos conteúdos articulados com a vida. As reflexões, os comentários que ela traçava nas aulas sobre questões filosóficas, sociais ou políticas, como, capitalismo e socialismo, os perfis dos candidatos à presidência do país que estavam em plena campanha naquele ano e também sobre o filme *O nome da Rosa* e outros fizeram-me analisar a dinâmica do espaço geográfico de maneira mais sistemática, relacional e crítica, tal como fazia meu pai. Vários temas tratados por ela, na aula, levaram meu pai e eu a dar continuidade, em casa, a diálogos que iniciaram na aula.

Essa professora não direcionou os alunos para a realização do estágio nas escolas-campo. Ela dizia: “aprender a dar aula a gente aprende dando”. Não acreditava que o estágio pudesse contribuir na formação do futuro professor. Ela preferiu utilizar o tempo para as discussões, a fim de compreender os caminhos da vida e a sociedade na qual vivemos e também para os diálogos sobre a escola, as práticas de ensino e o papel do professor.

Considerando a representação da professora em questão, apóio-me em Pimentel (1994, p.35)<sup>12</sup>, que analisa as práticas pedagógicas de alguns professores traduzidas à luz dos paradigmas<sup>13</sup> moderno, pós-moderno e ainda os que trabalham na coexistência dos dois paradigmas. Ao apresentar os professores representantes do paradigma emergente ou pós-moderno desvela algumas de suas características: “negam seu mundo e buscam novas perspectivas para o desenvolvimento humano, considerando as condições de alienação do mundo capitalista e, por que não acrescentar, as do socialista conhecido, gerador também de alienação”. Essa referência me reporta às idéias que ela e o meu pai debatiam, ambas as posturas eram críticas em relação ao capitalismo e ao socialismo, fugindo do paradigma

---

<sup>12</sup> O trabalho da autora surgiu da sua prática como educadora, buscando desvelar a questão do conhecimento, sobretudo, em relação à vivência de 14 professores e a relação com aluno no que refere ao processo de ensino. A escolha dos sujeitos se deu a partir de informações coletadas de um trabalho já realizado junto aos concluintes de graduação na pesquisa: “Unicamp – a qualidade do ensino em questão”. A pesquisadora busca entender os motivos que levam os professores a comprometerem-se com o ensino e a realidade em que atua. Esclarece que os professores investigados foram citados pelos alunos como professores que ensinam bem. Analisa-os considerando, numa extremidade, os professores representativos do paradigma dominante, e na outra, os que representam o paradigma emergente, pós-moderno, e entre os dois, também os professores que vivem a coexistência dos dois paradigmas.

<sup>13</sup> A definição de paradigma, segundo Pimentel (1994, p.31), “refere-se ele à rede conceitual, teórica, técnica, metodológica e instrumental, enfim, à constelação de crenças e valores partilhados pelos membros da chamada ‘comunidade científica’. Refere-se, também, às realizações do passado como bases modelares para identificação e solução dos problemas do presente.”

dominante naquela época.

Em relação à sua concepção de ensino, há uma semelhança com o paradigma emergente, ou pós-moderno, referido por Pimentel (1994, p. 36) sobre os professores representativos desse modelo:

Criticam a incapacidade do ensino em lidar com o real, onde, afinal se imbricam todos os conhecimentos tratados de forma fragmentada na escola. Criticam a falta de apelo ao pensamento divergente capaz de articular informações e conceitos em novos conjuntos e criar um 'espaço conceitual'. Criticam o cotidiano da escola, que vai preparando o aluno para a alienação do trabalho, de tal forma que o movimento, a mudança e a possibilidade de intervir ficam obscurecidos por um paradigma que ressalta a passividade, acaba com a curiosidade e congela o real. Reagem, denunciam e, muito mais que isso, criam e renovam.

Para essa professora, mudar o ensino não significava “mudar a metodologia ou adotar os procedimentos de um professor bem sucedido”. É bem mais que isso, “significa questionar profundamente as próprias posições filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas”. Assim, “estes professores são mais do que atentos, estão ligados à realidade. Sabem decodificá-la, [...] não estão só alertados para as leituras sobre o mundo. Têm uma leitura própria regida pela consciência que atribui significados, desvenda fenômenos e os compreende.” (PIMENTEL, 1994, p.37-8).

Enfim, tanto a licenciatura como a postura acadêmica da referida professora impeliram-me a pensar a prática docente, subsidiada por referenciais teóricos. Movimentaram-me a refletir os meus saberes, da experiência, a profissão docente, articular nas situações de aprendizagem o aspecto conceitual e a ação, vincular conhecimentos teóricos as práticas vivenciadas e vice versa.

### **1.7 A perda de meu pai e o nascimento de uma vida nova: a vida de professora**

Logo após concluir a graduação, em fevereiro de 1990, mudei-me para Porangatu, norte de Goiás. Meu marido já havia mudado para essa cidade em 1988, antes de mim, por razões profissionais. Quando me mudei, não tive vontade de dar aula. Quis dedicar-me à família, à criação dos filhos por algum tempo. Desejava, naquele momento, na pacata vida do interior, obter tranquilidade, queria tempo para confrontar as minhas incertezas. Carregava o sentimento de culpa e me questionava em relação às idéias da minha mãe na ocasião em que me ingressei na faculdade e, depois, no seu decurso. Precisava analisar se não estava

sacrificando os meus filhos por um desejo pessoal, o de estudar e depois também o de trabalhar como professora.

Foi depois de algum tempo, porém, que constatei que desejava mudar minha vida. Desejava trabalhar. Meus filhos estavam mais independentes e eu não estava feliz com a vida de “dona de casa” que levava. Estava acomodada, faltava-me coragem e determinação para colocar em prática todas as minhas metas, em especial, acionar o que havia aprendido na universidade.

Em maio de 1996, meu pai faleceu. Foi vitimado de modo inesperado por um câncer. Como tivemos uma relação de afinidade, um convívio intenso e sereno, sua morte me fez experimentar uma dor que desconhecia. Esse período me fez refletir sobre a grande lição de vida e de amor que ele deixou e sobre a realidade em que eu vivia. Foi um momento de desdobramento, de aceitação da morte e de compreensão da vida. Tal momento fez nascer a vontade de fazer algo que o honrasse e conservasse viva a sua memória. Precisava fazer viver um pouco do que ele representava para mim. A morte do meu pai significou dor e perda, ao mesmo tempo, conquista, pois creio que veio dela a força necessária para o recomeço de uma nova vida, a vida de professora.

Nessa ocasião, uma nova escola particular de Ensino Médio abriria na cidade e a proprietária convidou-me para dar aulas de Geografia. Ela me disse que precisava de uma professora de Geografia com boa formação e que tivesse condições de superar as práticas de memorização, geralmente, utilizadas pelos professores dessa disciplina escolar e, também, que estabelecesse uma boa relação com os alunos. Fiquei entusiasmada com o convite, mas relatei que não tinha experiência profissional e que já havia alguns anos que concluía a graduação. Ela não achou tal fato relevante e disse que a minha formação, pela Universidade Federal de Goiás me conferia credibilidade e, diante das circunstâncias que ela vivenciava, tinha preferência por professores “sem vícios”. Ela também disse que eu possuía tempo para me preparar. Havia mais de seis meses para que a escola começasse a funcionar. Aceitei o desafio, pois desempenhar a profissão de professora era algo que eu esperava há muito tempo experimentar.

A partir daí, houve o começo de uma nova etapa em minha vida, a de professora. Ao vasculhar minhas lembranças, vários fatos interagem: o contato com a dor da perda, a vontade de voltar inteira para a vida, dar a ela mais sentido e manter viva uma boa lembrança de meu pai.

### 1.8 O início da profissão docente: inquietações e expectativas

Iniciei a profissão docente em 1997, sete anos após concluir a licenciatura. Os anos que me distanciavam da formação inicial e também a inexperiência profissional fizeram-me sentir muita insegurança para desempenhar o trabalho, sobretudo, em relação à minha atuação na sala. Não estava suficientemente segura em dominar o conteúdo, ensiná-lo sabiamente e ainda manter um bom convívio com os alunos. Nesse período de iniciação profissional, travei uma grande batalha interior, sentia entusiasmo, ao mesmo tempo uma intensa aflição e receio. Porém, essa era a oportunidade de reencontro com a minha história, de continuar a me construir na trajetória profissional de professoral e ir ao encontro das aspirações que sempre desejei.

Os problemas que carreguei nessa fase profissional têm consonância com as pesquisas de Garcia (1999, p. 112). Ele concebe a formação de professores amparado pelo significado de “carreira docente”. Nessa acepção, considera os professores como produtos inacabados. Analisa a formação como um constante e contínuo evoluir, ou seja, “como um processo contínuo sistemático e organizado”. Reconhece “do ponto de vista do aprender a ensinar” que os professores passam por diferentes etapas<sup>14</sup>, entre elas, o período de iniciação profissional. Deste modo, este período de formação e desenvolvimento profissional permite ser analisado pelas suas características próprias. Numa pesquisa sobre essa fase profissional, os primeiros anos de ensino objetivaram conhecer os principais problemas e as preocupações desses profissionais.

As investigações realizadas por Garcia (1999, p.113) mostram-me que não destoei dos demais professores pesquisados por ele nessa etapa da formação. Sobre as investigações realizadas, ele afirma:

[...] verificamos que os professores principiantes são profissionais que se preocupam com o seu aperfeiçoamento como docentes, mas com consciência de que a sua formação é incompleta. Contatamos que os primeiros anos de ensino são anos difíceis, quer pessoal quer profissionalmente, especialmente no caso atípico dos professores interinos. Verificamos também que os professores principiantes se diferenciam entre si em função dos *contextos que ensinam*. Que as *experiências tidas enquanto estudantes* influenciam muito os professores principiantes do secundário, não acontecendo o mesmo com os professores de educação geral básica. Constatamos também que os problemas dos professores se referem principalmente a *aspectos didáticos* por oposição a pessoais ou organizacionais. (Grifo nosso)

<sup>14</sup> O autor destaca as etapas da formação de acordo com Feiman (1993): pré-formação, formação inicial, iniciação e formação permanente.

Nessa fase profissional, sentia um grande desejo: ser uma professora competente. O significado de competência era por mim visto da seguinte maneira: era preciso conhecer os conteúdos geográficos, mas, ao atuar, ultrapassar o limite do dar e receber informações. Esperava estabelecer relações cognitivas com o conhecimento por meio do debate reflexivo com a realidade e de modo a envolver-me nas atividades de aprendizagem inspirando nos alunos também o envolvimento, e ainda, desempenhar essa tarefa com afetividade<sup>15</sup>. Essa necessidade pessoal conduziu-me a muitas leituras e a organizar-me para essa nova etapa que iniciava. Sempre tive consciência da minha formação deficitária e que se complicava ainda mais pela distância que existia entre a minha formação inicial e começo na profissão. A grande insegurança me abatia, mas por outro lado, tinha esperança, acreditava que havia uma maneira de superá-la, necessitava estudar intensamente os conteúdos escolares, fazer as relações dele com os fatos da vida e encarar a profissão, mantendo-me firme, apesar de toda insegurança.

Preparava os conteúdos, utilizando diferentes referências bibliográficas, refletia sempre a relação que poderia estabelecer dos conteúdos com a complexa realidade, com os contextos atuais que integravam a Geografia escolar. Refletia quais caminhos me conduziram a um bom relacionamento com os alunos e a exercer com qualidade<sup>16</sup> a atividade docente. Compreendia que, nesse caminho, o professor deveria estabelecer relações saudáveis e desenvolver práticas que motivassem os alunos e requeressem deles a participação ativa e reflexiva, de forma a não os conduzir à simples memorização. Almejei ser uma professora que ensina bem. Esse desejo veio atrelado a significados do que seria ensinar bem: saber bem o conteúdo, saber ler o mundo, saber relacionar com o outro e também saber ensinar.

---

<sup>15</sup> Pimentel (1994, p. 41-42), em relação à “afetividade professor-aluno-conhecimento”, afirma: “não se trata de relacionamentos superficiais de simpatia e antipatia e nem de concessões sedutoras. É uma relação de pessoas que, na construção do conhecimento, aproximam a experiência do aluno à do professor, através do referencial intencionalmente proposto pelo último. *Relações intersubjetivas*, intermediadas pela construção do conhecimento, gerador de obrigações, de disciplina intelectual, de trabalho árduo. *Relações dialógicas*, que não são facilitadoras da aprendizagem no sentido comum atribuído a afetividade, mas que proporcionam pela abertura e compreensão de si, do outro e de suas relações recíprocas. É uma relação que se reveste de gratidão e reverência entre pessoas que atribuem significado à própria existência: é, por isso, relação geradora que, na intersubjetividade, revela intencionalidades.”

<sup>16</sup> As três dimensões fundamentais de um professor qualificado: a *dimensão dos conteúdos*, “tudo o que se relaciona ao domínio dos conhecimentos”; [...] a *dimensão das habilidades didáticas*, “tudo o que se refere ao domínio dos instrumentos técnicos e metodológicos” e a *dimensão das relações situacionais*, o que diz respeito “ao conhecimento de si e do outro, o sentimento de pertencer, a auto-estima, o engajamento no grupo social, a perspectiva de futuro e de construção social”. (PIMENTEL, 1994, p. 20-21)

### **1.9 Um retrato das primeiras experiências como professora no Colégio Objetivo**

Apresento, nesta seção, alguns elementos que caracterizam a política educacional do colégio em que trabalhei e relato alguns fatos que revelam a minha atuação profissional no início da carreira docente.

No Colégio Objetivo, onde iniciei a profissão docente, a formação educacional estava vinculada a um fim específico: inserir os alunos nos cursos superiores. Para alcançar esse objetivo, exigia-se disciplina e rigor do professor e dos alunos nas aulas que eram monitoradas por câmeras. As salas possuíam, no máximo, 40 alunos. As carteiras eram parafusadas e não havia possibilidade de deslocá-las. Eu utilizava frequentemente como instrumentos geográficos mapas, globo, maquetes, retroprojeter etc. e, como procedimentos, didáticos esquemas conceituais, colocados no quadro-giz ou no retroprojeter e aulas expositivas dialogadas. Para instigar esse diálogo, introduzi no currículo as atualidades geográficas. A escola apoiou a iniciativa fazendo assinaturas de revistas semanais e jornais diários. Além disso, comprava e locava filmes. As informações cotidianas trazidas pela mídia tornaram-se frequentemente conteúdos que proporcionaram a interlocução com a Geografia escolar. Esse procedimento motivou e provocou o interesse dos alunos pela disciplina e pelas aulas. Eles começaram a fazer a leitura da Geografia do cotidiano com a Geografia dos livros didáticos. Percebiam a relação do conteúdo escolar com os fatos que ocorriam na vida real. Embora não houvesse espaço para aulas de campo e outros procedimentos não convencionais, eu levava para as aulas ferramentas que permitiam o entendimento dos conteúdos geográficos além da apostila usada pela instituição. Acredito que foi por isso que ganhei a confiança e o respeito de um grande número de alunos.

Ao revirar o material com o qual trabalhei naquela época, reportagens de revistas, jornais, etc., lembro-me dos debates entusiasmados. Discutíamos temas como: a corrupção e a impunidade na política brasileira, os conflitos no oriente médio, a intolerância religiosa, a questão agrária, os problemas urbanos, as questões ambientais, o desmatamento na Amazônia, entre outros. Algumas vezes, reunia-me com os alunos no período vespertino, excedendo a carga horária prevista para trabalhar esses temas ou outros que eventualmente os alunos apresentavam dificuldades, como exemplo, a cartografia. Não desprezei os conteúdos da apostila em detrimento das atualidades. A direção exigia que ela fosse trabalhada por completo no tempo previsto. Eu conseguia cumprir essa exigência da escola e ainda articulava, na medida do possível, com os fatos do mundo real e com as atualidades

geográficas. Outro fato que me favoreceu foi que não tive dificuldades de estabelecer limites para os devaneios nos momentos de diálogo e nem me receei a dar afeto aos alunos e recebê-lo deles. Acredito que esses fatos trouxeram-me a herança de uma vivência saudável e sem graves problemas com indisciplina ou violência.

Sempre considerei a afetividade um fator importante na relação professor/aluno. Recordo-me também de trocas de afeto que ocorreram logo nos primeiros dias de aula e que repercutiram posteriormente. Um aluno, sentado no “fundão”, conversava todo o tempo, atrapalhando a aula. Sabia que eu precisava fazer algo, mas sentia receio. Sem pensar muito, com as mãos geladas e trêmulas, enchi-me de coragem e falei com a voz firme: “docinho de coco, senta aqui perto de mim. Sei que essa conversa sua aí tá muito boa, mas quero que participe da minha aqui também.” O apelido conservou-se e o aluno, o “Docinho de coco”, sempre sentava nas primeiras carteiras nas minhas aulas e participava com entusiasmo. Foi assim durante os três anos que estudou no colégio. Outro aluno, considerado por alguns colegas “aluno-problema”, “displicente” e “perturbador”, deixou-me uma boa lembrança. Como ocorreu com o primeiro aluno, apenas solicitei afetosamente a participação dele. Ele se referia a mim como a “professora que’u mais gosto”. Chamava-me assim pelas escadas, pelo pátio da escola, na frente da diretora e também dos colegas professores que não sabiam ver nele a totalidade. Quando passou no vestibular, pediu à mãe que me ligasse e desse a feliz notícia.

Trabalhei nessa escola durante cinco anos. Inicialmente no Ensino Médio, depois, por um tempo menor, também no Ensino Fundamental. A experiência foi muito rica, visto que abriu passagem para superação de muitas dificuldades. A atividade docente, os conteúdos escolares que preparava para as aulas permitiram-me avançar na interiorização do conhecimento e conseqüentemente na conquista de maior autonomia. Foi possível suportar a timidez e deixar falar mais alto o sonho, o desejo de ser professora, o compromisso com o magistério, selado na adolescência e desvelado no transcurso da vida. Compreendo que a experiência nesse colégio também me permitiu construir boas relações com os alunos, o que se estendeu à comunidade escolar.

No final do primeiro ano de funcionamento do colégio, a direção realizou com os alunos uma eleição, sem o conhecimento dos professores. Colocou em votação a indicação de dois professores que desempenharam bem a função docente no decorrer daquele ano. Assim sendo, recebi as benesses do trabalho. Fui uma das professoras escolhida pelos alunos. Esse episódio não teve o desdobramento anunciado, pois no dia da formatura, por razões que

desconheço, a homenagem aos dois professores não foi realizada pela direção e nada mais foi dito sobre o assunto. A mim, o que importou foi o fato de ter sido julgada favoravelmente pelos alunos, por meio do trabalho de professora que desempenhei ao longo do meu primeiro ano como professora. Este fato foi de importante significação profissional, o trabalho docente organizado refletiu de modo positivo na construção da minha identidade profissional.

Pimenta (2004), ao discorrer sobre a identidade do professor, afirma que ela é constituída por diversas vias, entre elas, as experiências vivenciadas no coletivo. Ressalta que o processo identitário não é concebido ao nascer, e nem solitariamente pelo indivíduo, mas é construído desde a infância e ao longo da vida também. Pimenta (2004, p. 63), ao citar Dubar (1997), afirma que a identidade é produto de sucessivas socializações e que depende tanto do julgamento dos outros, como das suas próprias orientações e autodefinições.

Pude certificar, em outras oportunidades, repostas favoráveis em relação à minha atuação nesta fase inicial da profissão docente. Certa vez, participei de uma palestra sobre a “Qualidade Total na Educação”<sup>17</sup>, na qual membros da direção, colegas professores e muitos pais de alunos estavam presentes. A palestrante falou sobre a importância da competência e da capacidade no trabalho no campo da educação, ligada à iniciativa privada. Apresentava-nos um enfoque humanístico nas relações profissionais. Assim, num determinado momento de sua fala, perguntou a platéia: “Quem gosta de você? Quem exceto as pessoas da família”? Ela dirigiu a mim a pergunta e, então, relatei sem muito pensar, algumas amigas, citei os nomes e também disse que muitos dos meus alunos gostavam da minha pessoa. Logo em seguida, para minha surpresa, algumas mães que estavam presentes confirmaram a minha resposta e explicaram sucintamente as razões pelas quais os alunos, seus filhos, gostavam de mim. Percebi que representava uma boa referência profissional para a coletividade. Vi-me, na visão do outro, construindo o que tanto aspirava, e ainda, descobri-me estimada e capaz.

O que marcou a minha memória não foi o discurso sobre a “Qualidade Total na Educação”, mas, a representação profissional que construía. Notei nele apenas uma interpretação superficial sobre a competência profissional, em relação às referências trazidas da academia. Apesar dessa percepção, na ocasião, não estava claro o conteúdo ideológico presente no discurso sobre “Qualidade Total em Educação”. Um fenômeno que Assmann (1998) convida-nos a refletir sobre a ideologia sofisticada utilizada pelos propagadores da

---

<sup>17</sup> “O código da cruzada Qualidade/ Qualidade Total se inscreve numa determinada concepção da economia de mercado: a de tipo neoliberal, que intenta propor um mercado praticamente irrestrito e busca submeter tudo – também a educação, a saúde, o emprego e a própria satisfação das necessidades humanas elementares a mercados mercadológicos”.

qualidade total em educação e denuncia algumas de suas facetas. É um fenômeno que marca a realidade do Brasil desde o fim dos anos 80, delineia uma política de prospecção econômica vinculada à viabilidade do país, inserindo-o nas trilhas do mercado global. Nesse sentido, o fenômeno propaga um processo de privatização no país, “que é muito mais do que o repasse de empresas estatais ao capital privado. Privatização significa também, e cada vez mais, clima de excelência, isto é, afirmação da competência e qualidade da assim chamada iniciativa privada. Esse clima começa a tomar conta de setores tradicionalmente ligados à iniciativa pública, como a saúde e educação” (p.192).

Sobre a satisfação profissional, me vem também à lembrança outro fato que ocorreu no final do segundo semestre de 1998. Fiz um concurso público do Estado para professora de Geografia. Nele fui aprovada em primeiro lugar na região, resultado favorável no processo de construção da minha identidade docente.

Esses momentos foram importantes representações que me nutriram do desejo de crescer, intelectual e socialmente na docência. Estas lembranças fizeram parte de um período confortável no processo de construção identitária, pois conquistei, em parte, a autoconfiança de que necessitava. Isso me fez mais feliz, e me permitiu construir uma vida profissional. Tais alegrias vieram acompanhadas de motivação e da perspectiva de desenvolvimento profissional, de sempre avançar. Acolhi com mais afeto e mais fortemente a identidade de professora.

### **1.10 Ajustes e desajustes na docência**

No início de 1999, trabalhando ainda no Colégio Objetivo, assumi a função de professora do ensino público. Comecei a dar aulas no Colégio Estadual Stellanis Kopanakis, município de Porangatu. Apesar de ter feito o concurso como PIII, com habilitação para o Ensino Médio, a Subsecretaria da Educação determinou que eu ministrasse aulas na 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, no turno vespertino. A minha inserção nesse colégio durou apenas alguns meses. Não consegui me adaptar. Apesar de sentir o acolhimento por parte dos alunos, tive dificuldades em conseguir desenvolver um trabalho com a qualidade<sup>18</sup> que planejava. Tentei equacionar algumas questões por meio do diálogo com a coordenação, mas

---

<sup>18</sup> O conceito de educação de qualidade a que faço referência “é aquela mediante o qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 117).

me desapontou o descaso, o descompromisso com a formação do aluno, a indisciplina, a desorganização e a falta de estrutura material. Embora o Governo doasse livros de Geografia aos alunos, eles não podiam ser retirados da escola. Os alunos só possuíam contato com eles no momento da aula. Em relação à indisciplina, os alunos saíam e entravam da sala quando queriam. Não vi, naquele momento e naquela escola, um suporte pedagógico e organizacional que desse ao professor condições para desenvolver seu trabalho com decoro e qualidade.

Além disso, o fato que fortemente me desmotivou e posteriormente me levou a abandonar essa escola foram as dificuldades no processo de socialização. Desapontou-me a postura preconceituosa de alguns colegas, que na maioria das vezes, na sala dos professores, não retribuíram os cumprimentos diários. Reprenderam-me com atitudes. Na avaliação feita pelo coletivo de professores, eu não necessitava da profissão de professora para sobrevivência. Aos olhos dos colegas, eu representava uma classe social mais encorpada, uma pessoa que estava subtraindo as oportunidades de quem realmente precisava economicamente. Essa crença era um componente forte da cultura dos professores. O preconceito e a rejeição me provocaram profundamente, foi, entre outros, o motivo que me levou a sair da rede pública. Não via perspectivas de construir um trabalho com o mesmo entusiasmo que trabalhava no Colégio Objetivo e também na universidade. Experimentei um modo de exclusão naquele ambiente escolar.

Ao analisar a dificuldade de integrar ao Colégio Estadual e a facilidade de adaptação no Colégio Objetivo, apóio-me mais uma vez em Garcia (1999, p. 114-115), que analisa o processo de iniciação do docente. Ele dá ênfase na abordagem que interpreta o processo de socialização<sup>19</sup> dos professores principiantes. A partir dessa análise, destaca que o professor, ao iniciar na profissão, deve se integrar ao processo de aprendizagem, adquirindo conhecimentos que servirão para transmitir a cultura e os valores dessa cultura. Interiorizando-os na própria individualidade, deverá também adaptar ao meio onde tem que

---

<sup>19</sup> Garcia (1999, p.115) faz a análise dessa abordagem a partir de duas definições de socialização: “É processo através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as competências sociais necessárias para assumir um papel na organização” (*apud* VAN MAANEN; SCHEIN, 1979). Nesta perspectiva, “o período de iniciação representa uma situação que deve cumprir os seguintes objetivos: transmitir a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, valores e símbolos da profissão), integrar a cultura na personalidade do próprio professor, assim adaptar o professor principiante ao meio social em que decorre a sua atividade docente” (*apud* LUCAS MARTIN, 1996)

Numa concepção geral (*apud* LUCAS MARTÍN, 1986) que define socialização como um “processo pelo qual um indivíduo se torna membro funcional de uma comunidade, adquirindo a cultura que lhe é própria, ou seja, socialização é o processo de aquisição de uma cultura”. Essa definição de socialização sugere três aspectos importantes:

1. A aquisição da cultura (dos conhecimentos, dos modelos, dos valores e símbolos);
2. A integração da cultura à personalidade, ao ponto do ator não sentir o peso do controle social;
3. A adaptação ao meio social, (pertence a uma comunidade a nível biológico, afetivo e de pensamento)”.

exercer a sua função. A finalidade da conquista dessa aprendizagem é compreender as necessidades básicas da escola como um todo e responder com eficácia às necessidades requisitadas por ela.

Compreendo que essa adaptação que o autor destaca a conquistei provavelmente ao ingressar no Colégio Objetivo, espontaneamente, o que permitiu integrar-me à cultura dessa escola mais facilmente. Acredito que talvez tenha ocorrido dessa forma porque como estudante e também como professora já possuía algumas referências, signos de instituições de ensino mais bem aparelhadas, de condutas baseadas em modelos com estruturas pedagógica, organizacional e material mais favoráveis para professor desenvolver sua tarefa educacional.

Ainda que soubesse o papel imprescindível da escola pública no processo de mudança social, embora já me sentisse mais segura em relação aos conteúdos geográficos e ao processo didático, isso ainda, não foi suficiente para me manter naquela instituição pública.

Garcia (1999, p. 118) descreve que “o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a carreira docente”.

Embora não alcançasse esse ajuste no Colégio Estadual, na universidade não tive dificuldades, apesar de ser também uma instituição pública. Entendo que as razões dessa adequação estão atreladas a alguns fatores como a maior autonomia no exercício da profissão docente, pois cabe ao professor eleger, além dos objetivos do ensino, os conteúdos, os métodos e o processo de avaliação com base na matriz curricular. O trabalho com alunos adultos me trazia maior satisfação. Além disso, a socialização harmoniosa com a coordenação, a direção e os colegas contribuiu para meu ajustamento na universidade. Comecei a ministrar aulas na UEG – Unidade Universitária de Porangatu, no curso de Licenciatura em Geografia, em maio de 1999. Minha admissão foi em regime de contrato temporário e, dessa forma, ainda me encontro. Seguida da minha inserção como professora no curso superior, iniciei uma pós-graduação em nível de especialização.

Entretanto, antes de discorrer sobre o curso de especialização, sua importância na minha formação, relato primeiro algumas questões que vivenciei no Colégio Objetivo. Essas questões me conduziram a ver a escola numa perspectiva mercadológica. Por outro lado, elas levaram-me a refletir sobre a função social da escola, do professor e dos cursos de formação na constituição de uma sociedade mais democrática e equitativa.

### 1.11 A escola que mais me ensinou

A direção do Colégio Objetivo, no qual trabalhava, não olhava com contentamento o meu ingresso na escola pública e depois na universidade, muito menos quando iniciei o curso de especialização. À medida que alcançava maior crescimento profissional, havia inquietação da direção. Aborrecia-a o fato de construir uma identidade profissional sem conexão com a empresa. Os professores que trabalhavam nesse colégio não podiam ministrar aulas em outra escola particular, até admitia-se trabalhar na universidade ou na escola pública, mas na concorrente era inaceitável. Compreendo que as razões dessa exigência, a exclusividade profissional, era uma forma de vincular a identidade profissional apenas àquela instituição particular. Por várias vezes, vivenciei situações de pressão, cobranças do tipo: “tudo que você é hoje deve a nós”, ou, “você se fez aqui, nessa escola”. Certa vez argumentei que haviam dado oportunidade igual a vários professores e que a maioria dos ingressados no primeiro ano já havia saído. Assim expus, pois existia nessa escola uma rotatividade grande de professores. Reconhecia a oportunidade que me foi dada, mas esperava que considerassem o meu valor pessoal, o trabalho que realizava na escola. Apesar dos desapontamentos que repercutiram posteriormente na minha desvinculação da escola, reconheço, sem dúvida, o valor daquela instituição em minha formação profissional. Foi talvez a mais importante, pois foi a escola que mais me ensinou a ensinar e os alunos foram grandes “professores”.

A minha experiência no Colégio Objetivo foi importante para dar os primeiros rumos na construção de uma identidade fundamentada na experiência profissional, já que não experienciei uma prática docente em instituições de ensino no decorrer da Licenciatura, especificamente, pela disciplina Estágio Supervisionado, como já me referi anteriormente.

Pimenta (2004, p. 63-64) descreve que “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano escolar, abre espaço para a realidade e para a vida e trabalho do professor na sociedade”. Embora, na graduação, não tenha vivenciado a prática docente no estágio, talvez até mesmo por isso, sempre refleti sobre a minha inexperiência, as dificuldades e as angústias pelas quais passei no início da atuação profissional. Poderiam elas terem sido amenizadas caso tivesse realizado um estágio?

A experiência profissional no Colégio Objetivo, que durou cinco anos, fez-me refletir como é tratada a educação por inúmeras instituições particulares de ensino no Brasil. É

um fato comum os proprietários dessas instituições, em geral, sem nenhuma formação pedagógica, administrar a escola como uma empresa. A educação é vista como uma mercadoria, o aluno é o cliente e os professores, em alguns casos, são, ao mesmo tempo, consumidores e trabalhadores, representam a força de trabalho, são descartáveis, caso não enquadrem na lógica do mercado, ou, na lógica da empresa. É a ótica economicista e mercadológica que se implantou também no ideário educacional.

Nesse sentido, pensar o papel da escola implica levar em conta as transformações do sistema capitalista. Um conjunto de transformações que caracterizam a chamada era da globalização, um conceito que para muitos estudiosos esconde a ideologia neoliberal<sup>20</sup>.

No Brasil, o governo implementa as políticas educacionais apoiado no “discurso da modernidade educativa, da diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado.” No entanto, por detrás da política neoliberal uma concepção é anunciada sobre o papel das instâncias pública e privada na educação, assim como as demais tarefas sociais delegadas ao Estado. Os serviços públicos passam a ser caracterizados, em geral, pela sociedade como ineficientes e desqualificados em contrapartida aos seus substitutos mercadológicos. Dessa forma é que a educação pública penetra no imaginário social. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 55).

Libâneo; Oliveira e Toschi, (2006) descrevem a educação sob a ótica economicista e mercadológica, enfatizando que seu desafio fundamental “consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo” (p. 111). Essa visão de educação aborda um critério proclamado no conceito de qualidade total. “Um projeto de elevação da qualidade do ensino nos sistemas educativos (e nas escolas) com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas

---

<sup>20</sup> Sobre a ideologia neoliberal, os estudiosos do assunto dizem que basta liberalizar a economia e suprimir formas superadas e degradadas de intervenção social, de modo que a economia por si mesma se defina e seja criado, assim, um sistema mundial auto-regulado.

“O capitalismo para manter sua hegemonia, reorganiza suas formas de produção e de consumo e elimina fronteiras comerciais para integrar mundialmente a economia”. O objetivo é o fortalecimento das nações ricas em detrimento da dependência das nações pobres. Essas alterações ocorrem no cenário mundial diversificado com a intervenção de políticas econômicas e sociais, dentre elas, destaca a educacional, viabilizada pelas reformas neoliberais impostas pelas instituições financeiras e corporações internacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 53).

pelo mercado” (p.112). Vale lembrar que os referidos autores não partilham dessa ótica mercadológica de educação, apenas a descrevem como forma de apresentá-la aos leitores.

A política educacional do Colégio Objetivo, seus objetivos, o tratamento dado aos professores levam-me a compreender que tal escola compartilhava ideologicamente de uma pedagogia da qualidade mercadológica. Essas perspectivas, segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2006, p. 113), “não indicam a construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania. Em vez de um projeto educacional para a inclusão social e para a produção da igualdade, adota-se uma lógica da competição em que [...] a mobilidade social é pensada sob o enfoque estrito do desempenho individual.”

Essa análise, por outro lado, desvela a importância do professor, seja qual for a instituição em que ensina, pública ou privada. Cabe a ele, por meio de sua função mediadora, articular a informação e o conhecimento da realidade ao conteúdo escolar de maneira que o aluno compreenda o mundo complexo, a intricada realidade em que vivemos e a ideologia das redes de informação. Para cumprir essa função e conduzir o estudante a uma consciência crítica e reflexiva, a partir de conteúdos escolares, o professor deve ter uma consciência social do papel que desempenha na construção de uma sociedade mais democrática e equitativa. É irrefutável o significado social da função docente. Nesse sentido, faz-se necessário evocar os cursos de formação de professores, pois eles têm a responsabilidade de desenvolver e fortalecer os ideais de cidadania do futuro professor, seu compromisso social, promovendo, além dos conhecimentos necessários a essa aprendizagem, a associabilidade deles na realidade. É na formação que se apresenta o arcabouço teórico que vai iluminar o caminho, elucidar e dirigir o futuro professor ao papel significativo da profissão na formação da sociedade.

### **1.12 Na especialização, um encontro com as teorias sobre o ensino da Geografia**

Como já mencionado anteriormente, seguida da minha entrada como docente na universidade, iniciei uma especialização em “Metodologia do ensino superior”. Foi nessa ocasião que descobri os autores da área do ensino da Geografia. As novas orientações teóricas trouxeram-me maior segurança nas ações didáticas e muitas reflexões surgiram nesse período, permitindo pensar as experiências já vivenciadas. O caminho saudável para desenvolver a tarefa docente ampliava-se. Além do sólido conhecimento somado ao bom-senso e a

afetividade, outros saberes integram-se aos demais, os específicos do campo do ensino da Geografia. Esses novos conhecimentos deram-me uma maior motivação e senti mais amparada para desempenhar a tarefa de professora e para ensinar a ciência geográfica.

No decorrer da especialização, escolhi estudar e pesquisar o ensino de Geografia. Encontrei uma vasta bibliografia nessa área que antes eu desconhecia: Desafios e utopias no ensino de Geografia (KAERCHER, 1999); A Geografia na sala de aula (CARLOS, org.1999); Geografia e construção de conhecimentos (CAVALCANTI, 1998); Para onde vai o ensino de Geografia? (OLIVEIRA, org. 1994); Caderno Cedes 39: ensino de Geografia (CASTELLAR, org. 1996) ; adquiri todos eles e posteriormente a revista da AGB, Geografia em sala de aula: práticas e reflexões (CASTROGIOVANNI, org. 1998).

Snyders (1998, p. 20) afirma que “há culturas capazes de dar satisfação”. Comparo essa satisfação cultural ao entrar em contato com os autores que pesquisam o ensino de Geografia. Essa alegria cultural, exposto de forma erudita, conduziu-me a entrar em contato com “grandes homens que não esmagam os pequenos” (p. 55). Digo assim, porque esses autores foram um marco fundamental na minha trajetória profissional, “os que mantêm uma relação essencial com o que sou, com o que eu vivo e, sobretudo com o que aspiro viver” (p. 56).

As orientações teóricas sobre o ensino de Geografia será explorada no próximo capítulo, momento em que apontarei os liames teóricos que direcionaram minhas ações profissionais.

A monografia produzida na especialização teve como título: “O ensino de Geografia e a construção do conhecimento”. Falei da origem e da evolução da ciência geográfica, os pressupostos da Geografia tradicional baseados no positivismo, o movimento de renovação da Geografia e o debate teórico-metodológico que aponta essa ciência como instrumento de dominação burguesa, dotada de alto potencial ideológico. Apresentei como problemática a crise no ensino e a crise da Geografia escolar como as práticas de memorização dessa disciplina, o enciclopedismo, a falta de compromisso social e a despolitização da Geografia escolar. Defendi a idéia de que a escola e o ensino da Geografia no contexto atual tinham um amplo compromisso com a formação de uma consciência crítica e reflexiva. Apresentei propostas metodológicas de autores que rompiam com a Geografia tradicional e fundamentavam o processo de ensino-aprendizagem na abordagem socioconstrutivista, com referenciais fundamentados em Piaget e Vygotsky. A obra de Cavalcanti (1998) orientou-me nessa abordagem. Sua referência foi expressiva no trabalho

monográfico que produzi e muito contribuiu para a compreensão do ensino da Geografia. Posteriormente, no mestrado, também foi importante referência para dar continuidade a essa área de pesquisa na formação de professores.

Relato a seguir fatos da experiência docente na Universidade Estadual de Goiás, algumas frustrantes que, somada a outras, levaram-me ao mestrado.

### **1.13 Questões que me encaminharam ao mestrado**

Iniciei como professora na UEG ministrando aulas de Geografia Urbana e Geografia Rural. Posteriormente, trabalhei também as disciplinas Geografia da População, Formação Econômica e Social, Didática e Prática de Ensino em Geografia. Apreciei trabalhar com todas essas disciplinas. Sempre foi um desafio assumi-las. Porém, tive uma experiência incômoda, quando trabalhei com a disciplina Prática de Ensino, em 2004. Compreendo hoje que essa experiência foi importante, visto que, em meio a outras, impeliu-me posteriormente para a escolha desse campo de pesquisa no mestrado.

Fui convidada pela coordenadora a ministrar a disciplina Prática de Ensino em Geografia. A deliberação da coordenadora na ocasião do convite seria a seguinte: enquanto eu trabalharia os conteúdos teóricos sobre o ensino de Geografia, a outra professora, com formação em Pedagogia, trabalharia a prática. Foi claramente diferenciado o papel de ambas. À professora de Prática de Ensino cabia a teoria e à professora do Estágio Supervisionado incumbia a parte prática. Enfim, tudo indicava que seria um trabalho fragmentado, mas eu ainda não havia percebido esse fato.

No decorrer do ano, trabalhei a disciplina com muito entusiasmo. Acreditava que havia cumprido o meu papel na orientação teórica da disciplina, porém, ao final do ano, a professora de estágio, teve alguns problemas pessoais. Solicitaram que eu acompanhasse algumas aulas do estágio realizado pelos alunos-estagiários, ou seja, a parte prática desenvolvida nas escolas-campo. Entretanto, enquanto ministrava as aulas teóricas de Prática de Ensino não percebia o que ocorria no momento do estágio. Havia ambiguidade no trabalho realizado nessa parceria. No estágio, havia uma indissociabilidade entre as teorias que eu utilizada e as orientações da outra professora. Essa experiência levou-me a refletir sobre essas disciplinas ministradas por diferentes professores, com formações distintas e também a falta de interação entre os professores, enfim, a forma como o estágio se realizava no curso de Licenciatura em Geografia.

Ao acompanhar os alunos, constatei que, apesar de ter utilizado, na disciplina de Prática de Ensino, referenciais teóricos atuais e de prestígio científico, associar as orientações teóricas a contextos experienciados, impeli-los a compreender a importância do saber ensinar, aproximando-os, embora teoricamente, da realidade em que iriam atuar, alçar todas essas questões não foi suficiente para orientar uma experiência inicial a contento. Embora os referenciais teóricos que utilizei fossem pertinentes, eles não foram saberes capazes de iluminar os alunos-estagiários nas escolas-campo no momento da prática, pois as teorias trabalhadas não repercutiram nesse momento.

Essa experiência me trouxe à tona inquietações. Ao analisá-la, refleti sobre o fato que talvez estivesse focada para um entendimento dos conteúdos desarticulados das práticas. Também ponderei a incoerência que houve na forma como o estágio se realizou, uma vez que a orientação foi realizada por duas professoras, com concepções e formações distintas e com propostas de trabalho individuais e desarticuladas. Provavelmente, foram esses alguns dos fatos que contribuíram para a desvinculação entre conteúdos e métodos, teoria e prática.

Em pesquisa realizada sobre o ensino de Geografia, Pinheiro (2005a) constatou que a maioria das pesquisas produzidas nesse campo, entre 1968 e 2003, investiga a formação de professores. A análise do autor (2006a, p. 93) evidenciou também “o distanciamento, na formação acadêmica, entre os conteúdos pedagógicos, conteúdos específicos e a realidade do trabalho docente, ocasionando, na prática dos professores vários problemas. A falta de articulação das áreas, de métodos, de conteúdos, entre outros aspectos, ainda revela o pouco interesse no meio acadêmico pelas licenciaturas e demais cursos de formação de professores.”

Pinheiro (2006a, p. 94) aborda também alguns problemas como a formação fragmentada entre as disciplinas específicas e as pedagógicas. Destaca também que, frequentemente, as disciplinas pedagógicas não atendem “às necessidades e demandas do professor que se pretende formar”. Acrescenta, além destas, o pouco interesse dos professores das disciplinas específicas pelas disciplinas pedagógicas. Essas evidências são encontradas na IES em questão. Há falta de um planejamento participativo e a ausência do debate sobre a relação entre teoria e prática na organização do ensino. Percebe-se que, não raras vezes, as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado têm sido atividades cumpridas para atender aos ditames burocráticos não conseguindo atrair o interesse dos estagiários e dos professores das escolas-campos onde se realiza o estágio.

A experiência com a Prática de Ensino levou-me a refletir e a buscar maior entendimento das questões relacionadas à formação de professores, já que solitariamente não alcançava uma compreensão plausível. Apesar de ter alcançado algum desenvolvimento intelectual no decorrer da carreira profissional, acolhi a hipótese de que meus avanços eram limitados e superficiais. Sentia um forte desejo de compreender as questões que envolvem o ensino de Geografia e a formação de professores. Enfim, creio que essa foi uma questão relevante, que me motivou a buscar maior conhecimento, a ultrapassar os limites nos quais me encontrava. Sem dúvida, a busca do mestrado foi motivada também por essa reflexão.

Entretanto, não posso suprimir outras influências que me impeliram a esse caminho. Trabalhar numa IES há quase nove anos também me levou em direção à qualificação profissional. A leitura explorada principalmente no campo da Didática, da Pedagogia e especialmente na área do ensino de Geografia, como relatei anteriormente, foi demasiadamente importante, pois me despertou entusiasmo. O trabalho na universidade levou-me ao convívio com colegas mestres e outros que cursavam o mestrado na Universidade Federal de Goiás. Esse convívio despertou a necessidade de ampliar a minha formação profissional, desenvolver-me intelectualmente, bem como, fez-me deparar mais concretamente com o caminho a ser trilhado para alcançar tal objetivo. Outra questão também que não posso omitir é que uma maior formação poderá garantir maiores chances em um concurso público, já que atualmente trabalho sob regime de contrato temporário. Assim, os motivos que me lançaram a esse desafio, o mestrado, foram muitos, esperei, então, o momento oportuno para participar da seleção do mestrado e, enfim, cursá-lo.

#### **1.14 Da problemática docente experienciada ao projeto de mestrado**

Quando ministrei a disciplina Prática de Ensino, observei que ocorriam vários problemas na forma como era realizada o estágio. Seu cumprimento tinha caráter meramente burocrático. Não havia preocupação com a aprendizagem, tendo em vista a dissociabilidade entre as teorias que norteiam o ensino nas práticas realizadas pelos estagiários. Outras vezes, havia casos em que alguns alunos-estagiários também não dominavam o conteúdo da Geografia escolar e o explicavam equivocadamente. Isso ocorria, muitas vezes, sem que o professor de Estágio percebesse, pois sua formação na Pedagogia não o habilitava para compreender os equívocos dos alunos.

Na ocasião que acompanhei os alunos nas escolas-campo para a professora de Estágio, presenciei episódios que mostraram essa problemática. Ao assistir algumas das aulas dos alunos-estagiários, observei equívocos conceituais que serão abordados no terceiro capítulo. Os procedimentos utilizados pelo aluno-estagiário, ao realizar a regência, na maioria das vezes ou na melhor das experiências, restringiam-se em transmitir o conteúdo por meio de aulas expositivas que o professor da escola-campo elegeu ou o que ele mesmo escolheu. Observava-se, nos alunos-estagiários, ao executar essa etapa, a falta de compromisso com o ensino. Almejavam apenas cumprir a carga horária obrigatória que era exigida no estágio. Aqueles que o faziam com maior competência eram os que dominavam o conteúdo escolar. As concepções teóricas de ensino, o conhecimento acadêmico, a relação de interdisciplinaridade, usualmente, não estava atrelada às práticas dos alunos-estagiários no momento do estágio.

Soma-se a isso a falta de entusiasmo dos alunos-estagiários. Alguns têm aversão ao estágio. Para eles, essa tarefa apresenta-se penosa e desnecessária. Dessa forma, não há motivação e contentamento ao realizá-lo. Há relatos de alunos que intencionam abandonar o curso por resistirem em realizar o estágio.

Foi pensando nessas questões que cheguei aos projetos de ensino. Vislumbrava uma proposta em que o estágio fosse um momento de aprendizagem prática das teorias e que essa parte da formação não significasse apenas um cumprimento legal, como havia constatado no decorrer da minha vivência na universidade e também que causasse alguma motivação no aluno-estagiário.

### **1.15 O projeto de Mestrado**

Toda a problemática abordada anteriormente revelou-me que a forma como o estágio se realizava não era culpa dos estagiários e que o professor é essencial na formação do aluno. Professores que se apresentam apenas como cumpridores de horas não oferecem condições ao aluno de ultrapassar os caminhos que se limitam apenas a observar os outros colegas predecessores.

Considerando a totalidade da problemática que experienciei, o meu objetivo foi desenvolver um projeto para o estágio, de modo a direcionar o aluno-estagiário a planejar e a organizar as atividades obrigatórias do estágio e que efetivamente o conduzissem na superação de aulas cujo objetivo é apenas transmitir conteúdos. Dessa forma, para romper

com a clássica dicotomia entre teoria e prática, apresentei algumas sugestões, como, o estágio sob forma de projetos, a fim de aperfeiçoar o planejamento, a organização e o trabalho do estagiário, de modo a abranger os conteúdos escolares e acadêmicos somados às orientações pedagógicas.

O projeto apresentado inicialmente tinha como proposta desenvolver projetos com os alunos-estagiários, considerando a concepção socioconstrutivista e a pesquisa como possibilidade metodológica de forma a propiciar ao aluno a associabilidade da teoria à prática. Apontei orientações que acreditava poderem contribuir para superar as dificuldades vivenciadas anteriormente, quando havia assumido a disciplina Prática de Ensino e acompanhado o estágio na Universidade Estadual de Goiás. O projeto inicial tinha uma proposta que valorizava efetivamente o estágio na formação do futuro profissional e permitia aos alunos-estagiários refletirem sobre o arcabouço teórico em suas próprias práticas. No entanto, não sabia ainda como encaminhar essa proposta de modo que realmente atingisse esses objetivos.

No decorrer do mestrado, porém, a leitura de Pimenta (2004) contribuiu para melhor estruturar o projeto. Vi na leitura dessa obra as possibilidades para realizar uma ação, uma modalidade de estágio em forma de projetos. Essa referência, além de outras, tornou-se o norte central do trabalho que desenvolveria, já que enfoca a importância de projetos para o estágio:

A realização dos estágios sob a forma de projetos pode estimular o desenvolvimento da reflexão pelo despertar de uma visão sensível e interpretativa do espaço escolar, percepção das dificuldades que a escola enfrenta, mas também as conquistas reveladas nas ações que ali se estabelecem. (PIMENTA, 2004, p. 228).

Na primeira versão do projeto, apresentei uma proposta voltada para desenvolver, junto aos alunos, pesquisas que permitissem conhecer as condições da escola-campo e da Geografia escolar. Os alunos-estagiários elegeriam uma temática para planejar e organizar um projeto de investigação na escola-campo. No entanto, adequiei a versão atual às regulamentações do Estágio da UEG, que requerem a participação dos alunos em todas as etapas do estágio (observação, semi-regência, regência e projetos). Considerando esse fato, replanejei o trabalho.

Embora tenha citado a experiência profissional e a influência da obra de Pimenta (2004) como guias para produzir essa proposta de trabalho, outras trocas foram significativas

e fundamentais no encaminhamento do trabalho. A problemática que embasou a realização da pesquisa será mais bem explorada no capítulo três. No próximo capítulo, serão feitas considerações teóricas sobre a Geografia e a Educação.

## CAPÍTULO II

### O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

*Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.*

Milton Santos

Neste capítulo, serão feitas algumas considerações sobre a educação escolar no mundo atual e também uma análise histórica da Geografia a partir da sua sistematização. Serão abordadas as orientações da Geografia tradicional, fundamentada teórico-metodologicamente no positivismo. Na sequência, falaremos da falência do positivismo na pesquisa educacional, a partir da década de 70. Serão expostas também algumas concepções teóricas sobre o ensino e a formação de professores de Geografia, cujas propostas surgiram em decorrência de um movimento de renovação. Apontaremos, assim, desafios da didática no contexto das transformações da sociedade contemporânea, ao mesmo tempo em que serão esboçadas algumas orientações fundamentadas em uma proposta de trabalho com a Geografia escolar que tem como base teórica a abordagem de Vygotsky.

#### **2.1 Algumas considerações sobre a educação no mundo atual**

Nesta seção, serão feitas algumas considerações sobre educação escolar e analisados alguns elementos que envolvem a problemática docente e o exercício profissional do professor no mundo atual. Inicialmente, serão elencadas algumas informações que caracterizam o mundo contemporâneo. O intuito é assinalar a influência do contexto atual sobre o ensino da Geografia e à formação de professores. Além disso, abordaremos a responsabilidade do docente, a tarefa de ensinar e aprender, frente à realidade.

Conforme Libâneo (2006a), a mundialização da economia, a eliminação das fronteiras, a integração e a homogeneização dos espaços marcados pelas transformações

tecnológicas e científicas interferem em vários campos da vida social e provocam mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais etc.

No campo econômico, a mundialização da economia traz o crescente desenvolvimento da produção e provoca profundas mudanças que alteram os padrões de produção, os hábitos de consumo e refletem em significativa alteração na vida cotidiana, no mundo do trabalho, na escola e no exercício da docência (LIBÂNEO, 2006a). Se, de um lado, essas transformações levam à sofisticação da produção, do conhecimento e o aumento da riqueza, de outro, expandem-se as desigualdades e as diferentes formas de exclusão. Convivem com o desenvolvimento econômico, tecnológico e científico, antigas mazelas como a fome, a miséria, a ignorância, a barbárie e o caos urbano. A dignidade humana, muitas vezes, vem sendo ferida pela violência física e social, impulsionada pela dificuldade/impossibilidade de acesso a bens ou serviços básicos como: habitação, saúde, emprego, acesso à informação, educação etc. Enfim, atreladas ao desenvolvimento, expandem-se, contraditoriamente, a exclusão social, a concentração da renda e as desigualdades socioeconômicas.

No campo da política, observa-se o enfraquecimento do Estado-nação, acompanha-se a subordinação das ações políticas em relação aos interesses econômicos. Libâneo (2006a, p. 15-16) destaca que, nesse momento da história, “os interesses políticos vão sendo subordinados às regras da mundialização da economia. O poder das finanças toma conta do mundo, comprometendo a soberania das nações”. Os governos dos países periféricos perdem autonomia, ao mesmo tempo, reduzem as responsabilidades sociais relacionadas às políticas públicas. A idéia de nação, os valores e as tradições nacionais estão enfraquecendo, ou mesmo, desaparecendo, bem como a participação das pessoas na vida política. A ausência de engajamento político, segundo o autor, leva a dissolver os vínculos de solidariedade entre as pessoas.

A educação é outro campo que deve ser analisado no contexto das transformações atuais. Os avanços tecnológicos dos meios de comunicação e informação fizeram emergir um volume crescente de informações e de dados, que são acessíveis através das redes informacionais. A acessibilidade ao conhecimento, as informações ou acontecimentos estão dispostos nas redes em tempo real. As novas tecnologias trouxeram transformações significativas, que levam a educação a uma nova dimensão (LIBÂNEO, 2006a). Tais transformações possibilitam agilizar o conteúdo da comunicação por meio da digitalização e da comunicação em redes, dinamizam as atividades, seja na captação, transmissão e

distribuição das informações. O advento da tecnologia tem o computador como seu símbolo mais significativo. Ele exerce uma relação de fascínio pela forma diferente de acesso à informação e ao conhecimento e pela interatividade, pois, oferece uma infra-estrutura de comunicação que permite interação em rede. Dessa forma, a utilização das novas tecnologias representa um recurso pedagógico que pode colaborar no processo constante da aprendizagem.

Embora seja cada vez maior o número de pessoas que tem acesso às novas tecnologias, ainda existe um acesso restrito ao computador. Por outro lado, nem sempre o acesso às informações ou a conhecimentos contribui para amparar intelectualmente os indivíduos ou para sofisticá-los culturalmente. Nessa análise, cabe assinalar o poder dos meios de comunicação. A televisão com maior eficiência induz a novos hábitos de consumo e a novas necessidades. Ela exerce um domínio cada vez mais forte em um número crescente de pessoas, interferindo nos valores e atitudes, que se traduzem em transformações que repercutem na vida cotidiana. (LIBÂNEO, 2006a).

Por um lado, as inovações tecnológicas permitem o acesso rápido e imensurável de informações, por outro, também podem ser um meio de alienação, de controle e manipulação ideológica. Segundo Pinheiro (2006b), “atualmente os jovens são influenciados pelo modelo não-linear da linguagem audiovisual e cabe à escola trabalhar para que o aluno seja capaz de selecionar criticamente a informação, desvelando o real que chega de forma pasteurizada e espetacularizada”. Esse quadro sugere a importância de se refletir o papel da escola, do professor, do ensino e da formação de professores na sociedade atual.

Com olhos nas transformações sociais, operada pelos avanços tecnológicos e pelo atual modelo de produção e desenvolvimento, Libâneo (2006a, p.18) defende a educação escolar, ao falar sobre a importância da sua universalização e de um ensino de qualidade. Descreve que

para serem enfrentados os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso um maciço investimento na educação escolar. É preciso reconhecer a urgência da elevação do nível científico cultural e técnico da população, para que se torne inadiável a universalização da escolarização básica de qualidade.

A escola, diante dessas transformações, “precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informações e transformar-se em um lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à

informação.” (Idem, p. 26). Cabe à escola prover uma formação que capacite os alunos a uma aprendizagem de modo reflexivo, ou seja, que priorize uma formação cultural “assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas” (p. 27). Dessa forma, faz-se necessário valorizar o papel do professor, pois sua ação é indispensável no desenvolvimento de uma educação emancipatória.

Em relação ao professor, Libâneo, (2006a, p. 27-28) descreve que “sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana [...]”.

As mudanças que ocorrem, representadas pelos avanços científicos e tecnológicos, afetam a totalidade do processo educativo, e, por isso mesmo, trazem também novas exigências ao ensino de Geografia e à formação de professores. Uma reflexão sobre o ensino e a formação docente nos conduz a repensar questões como: Qual o papel do professor e do ensino de Geografia, considerando as dificuldades e os desafios postos pelas transformações do mundo globalizado? As metodologias de ensino fundamentadas na Geografia tradicional dão conta de trabalhar a diversidade dos alunos na atualidade? Que concepções teóricas podem orientar uma prática voltada para uma aprendizagem significativa considerando a complexidade do mundo atual? Esses questionamentos constituem-se de problemáticas que podem resultar em objetos de investigação no campo da formação de professores de Geografia eles nortearão boa parte deste trabalho de pesquisa.

A partir da década de 70, as mudanças tecnológicas, iniciadas pós-segunda guerra mundial, favoreceram o surgimento de uma nova sociedade, marcada pelas transformações operadas pela técnica, pela informação e pelo conhecimento. A nova realidade global exigiu uma ruptura com os pressupostos teórico-metodológicos positivistas. No ensino de Geografia, as transformações encaminharam-se para o surgimento de novas propostas.

A par da complexidade e dos desafios que envolvem o ensino e a formação de professores, busca-se, em seguida, desenvolver uma reflexão histórica sobre o desenvolvimento da ciência geográfica, o contexto socioeconômico nela inserido e sistematizado, os postulados positivistas, os pressupostos teóricos e metodológicos que a sustentam. Após esta reflexão, apresentam-se as propostas de ensino que surgiram decorrentes do movimento de renovação da Geografia.

## 2.2 As influências do positivismo na Geografia tradicional

A sistematização da Geografia como ciência ocorreu somente no início do século XIX, pois, demandava certo número de condições históricas, que somente naquela época se apresentavam suficientemente maduras. Tais condições emergiram no contexto da formação do modo de produção capitalista.

A sistematização da Geografia, sua colocação como uma ciência particular e autônoma, foi um desdobramento das transformações operadas na vida social, pela emergência do modo de produção capitalista. [...] um instrumento da etapa final deste processo de consolidação do capitalismo. (MORAES, 1985, p. 41).

A partir da sistematização, a Geografia começa a apresentar um mosaico de definições e formulações que marcam as perspectivas da Geografia tradicional, fundamentada teórico-metodologicamente no positivismo.

Os postulados do positivismo são as bases do pensamento geográfico tradicional. É nessa concepção filosófica e metodológica que os geógrafos buscaram suas orientações gerais. A Geografia positivista é limitada ao mundo dos sentidos, aos aspectos visíveis do real, ou seja, ao mensurável e ao palpável. Tal Geografia tem como características fundamentais a descrição, a enumeração e a classificação dos fatos referentes ao espaço. (MORAES, 1985).

Straforini (2001) aponta que essa postura tomada pela Geografia vai ao encontro do contexto social, político e econômico da época. O positivismo era o instrumento metodológico coerente com seu contexto, pois atendia aos interesses de expansão do capitalismo daquele período. “Era, assim, necessário mensurar, medir, quantificar o território, pois sem essas informações o capitalismo não poderia utilizá-lo como base para sua missão acumulativa.” (p.31)

Uma prática de investigação positivista é caracterizada pela atividade mecânica, com acentuada tendência estatística. O tratamento das informações é realizado isoladamente dos contextos. Há uma simplificação da pesquisa baseada apenas na quantificação de dados, o que a torna improdutiva, pois a análise da realidade termina no ponto onde ela deveria começar. O modelo positivista de pesquisa é amarrado, então, em fundamentos quantitativos, que privam a Geografia de possibilidades de análises ricas das realidades estudadas. Alguns pesquisadores, porém, fugiram dessas limitações, outros desenvolveram preconceitos em

torno da pesquisa quantitativa e exaltaram a análise qualitativa das informações. A partir daí, surgem outros enfoques de pesquisa, entre eles, o enfoque marxista. (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto ao ensino da Geografia fundamentado no positivismo, denominado tradicional, integram-se as características elencadas ao modelo de investigação de cunho positivista. Assim sendo, essa disciplina escolar é rotulada entre as matérias que têm como base a memorização de rios, montanhas, tipos de vegetação, de clima e de relevo, etc., colocados de forma isolada. O espaço geográfico tratado pela Geografia escolar tradicional é também homogêneo e apolítico; foi criado a partir de premissas positivistas de neutralidade, objetividade, não retratando a realidade contraditória e as crises nela existentes. A análise do espaço geralmente não existe. Foram feitos simplesmente inventários em que o maior peso é atribuído aos aspectos físicos. O homem é tratado apenas como um elemento superficial. Os conteúdos são veiculados como verdades absolutas e, principalmente, por meio de aulas expositivas, nas quais o professor é o detentor do conhecimento e o aluno o receptor. Esse modelo de ensino de Geografia pode ser entendido pelo contexto sociopolítico em que foi concebido. No entanto, ele ainda hoje pode ser encontrado de forma parcial ou mesmo total em algumas escolas. (CARVALHO, 2004).

Triviños (1987) esclarece que o positivismo predominou na pesquisa educacional até a década de 70, mas começou a perder espaço nos anos 80 de forma considerável. Um dos fatores mais expressivos desse fato está relacionado à crítica mundial do enfoque positivista nas ciências sociais e a perda de sua importância ocorreu principalmente nos cursos de pós-graduação. A partir desse período, a ciência geográfica é marcada por uma profunda ruptura, causada por mudanças tecnológicas, iniciadas pós-segunda guerra mundial. Isso favoreceu o surgimento de uma nova sociedade marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento, o que Santos (2004) denomina meio técnico-científico-informacional.

Nos anos 70, tornaram-se mais nítidas as transformações reveladas pelas mudanças tecnológicas e sociais que marcaram a atual fase do capitalismo. O desenvolvimento do modo de produção capitalista superou seu estágio concorrencial, entrou na era monopolista e tornou a realidade mais complexa. Pode-se mencionar como referências que marcam esse contexto mundial a urbanização e seus fenômenos; o quadro agrário que incorpora a industrialização e a mecanização das atividades agrícolas; o desaparecimento das comunidades locais porque passam a articular com a economia mundializada da atualidade; o espaço terrestre que se globaliza nos fluxos e nas relações econômicas. Segundo Moraes (1985), a ciência geográfica fundamentada no positivismo não dava mais conta da

representação dos fenômenos, nem de apreender o espaço da economia mundializada.

Associada à crise da Geografia tradicional, surgiu o movimento de renovação dessa ciência. Esse movimento levou os estudiosos ao questionamento das bases teórico-metodológicas da Geografia tradicional e introduziu um pensamento crítico, que constitui o fundamento para a formulação das tendências da Geografia radical e da Geografia crítica. (MORAES, 1985).

Conforme Straforini (2001), para alcançar uma prática pedagógica que abarque os ideais propostos pela Geografia crítica, no campo da Geografia escolar, faz-se necessário romper a postura autoritária e estática apoiada na fragmentação do conhecimento e na neutralidade, ou seja, é imprescindível romper com a orientação teórica fundamentada no positivismo.

A nova realidade global exige ruptura com os pressupostos teórico-metodológicos positivistas, uma vez que essa abordagem orienta o desenvolvimento de uma noção de espaço global a partir da junção dos fragmentos.

A necessidade de uma explicação que considerasse a totalidade mundo e a transformação da sociedade fez com que a Educação e a Geografia buscassem no método do materialismo histórico as suas fundamentações, pois este era - e é - único a permitir que se utilizasse de ferramentas metodológicas, como a periodização para explicação da realidade. Logo, a representação ou entendimento da realidade deixou de ser um elemento estático para ganhar dinâmica e movimento, ou seja, a realidade é a totalidade sempre se realizando. (STRAFORINI, 2001, p. 35-36).

Segundo Pinheiro (2005b), a necessidade de reformulação do pensamento geográfico encontrava-se predominantemente baseada no materialismo dialético, cunhado pelo marxismo, além de influências minoritárias de outras tendências. Para esse autor, as preocupações dos geógrafos estavam relacionadas com a raiz dos problemas sociais e com a relação teoria e prática. A transição de uma base fundamentada no positivismo para uma base crítica representa uma mudança na prática política dos geógrafos, o que introduz o espaço como um elemento ativo nas esferas da produção e reprodução social. Nesse sentido, o espaço deixa de ter um sentido meramente descritivo e passa a ter um papel tão ativo quanto a sociedade e a natureza, assim como, a relação entre ambas. Dessa forma, o espaço, na perspectiva das Geografias radical e crítica, torna-se o objeto de estudo da ciência geográfica.

Quanto ao ensino, Gebran (1990, citado por PINHEIRO, 2005b, p.184) ressalva que a Geografia crítica contribuiu com mudanças significativas, pelas diversas propostas que

surgiram a partir dela. Destaca que “a relação da Geografia crítica com o ensino possibilita recuperar o sentido do ensino de Geografia com o ensino da realidade social”, bem como “mobiliza a disciplina no sentido de induzi-la à discussão das questões epistemológicas”. Isso significa uma preocupação com o objeto de estudo da ciência geográfica, ou seja, o espaço geográfico. A análise do autor incorpora à prática pedagógica os fundamentos teórico-metodológicos, a definição de objetivos e da metodologia no tratamento dado aos conteúdos geográficos.

Considerando esse contexto, a seguir, serão expostas algumas concepções teóricas sobre o ensino e a formação de professores de Geografia, cujas propostas surgiram em decorrência do movimento de renovação. As concepções que serão apresentadas contemplam a importância da realidade social, a fundamentação teórico-metodológica e as reflexões que consideram a Pedagogia e a Didática. Essas propostas teóricas, quando integradas às práticas docentes, são essenciais para transpor o ensino baseado nos postulados positivistas. Elas apresentam possibilidades que permitem ao professor criar em sua ação docente as condições necessárias para que os alunos possam internalizar conhecimentos, reelaborar idéias e, assim, oportunizá-los a superar uma aprendizagem guiada pela memorização, bem como desenvolver e ampliar suas capacidades cognitivas. Dessa forma, o professor pode contribuir com a aprendizagem significativa dos alunos e desempenhar, além da sua função técnica, também uma função social, nos termos de Callai (2003b).

### **2.3 Concepções atuais do ensino da Geografia**

Para dar continuidade ao que se propôs neste trabalho, cabe refletir também sobre como ensinar Geografia, o papel do professor e do ensino. Nessa tarefa, buscam-se referenciais teóricos que investigam a Geografia escolar e a formação de professores de Geografia. Entre eles, destacamos: Cavalcanti (1998; 2005; 2006); Callai (2003a; 2003b); Castrogiovanni (2000); Kaercher (1999; 2002); Pontuschka (1996; 2005; 2007); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007).

Cavalcanti (1998, p. 25) apresenta uma concepção que aponta os componentes do ensino, o papel do professor, do aluno e dos conteúdos geográficos. Destaca que “o ensino é um processo de conhecimento construído pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: concepções, objetivos, conteúdos e métodos de ensino”. A autora apresenta propostas pedagógicas de

cunho socioconstrutivistas<sup>21</sup>, nas quais, considera “o ensino como um processo de construção de conhecimentos e o aluno como sujeito ativo nesse processo”. Enfatiza também que essa concepção de ensino não reduz o papel do professor, mas destaca sua importância como mediador. Ademais, uma atividade mediada requer dele uma intervenção intencional e consciente, cabendo-lhe dirigir o processo intelectual de construção de conhecimento. (CAVALCANTI, 2005, p.18).

A autora considera também que a seleção dos conteúdos geográficos é determinada pelos objetivos sociopolíticos e pedagógicos gerais do ensino e os objetivos específicos da Geografia escolar. São esses objetivos que delineiam os conteúdos de ensino, os quais elegem o método. O método adequado é aquele que permite alcançar os resultados almejados pelo professor. Dessa forma, os objetivos do ensino de Geografia orientam a estruturação dos conteúdos e as propostas metodológicas.

O objetivo geral do ensino de Geografia, para Cavalcanti (2005), é desenvolver uma consciência espacial, ou seja, uma consciência geográfica do mundo, o que é bastante complexo, porque o mundo que nos é apresentado é contraditório. Para que o cidadão compreenda a complexidade do espaço geográfico, cabe ao ensino de Geografia articular as referências cotidianas dos alunos com as referências genéricas e sistematizadas da ciência geográfica. Se o objetivo geral da Geografia é a formação do raciocínio espacial, então, tal objetivo já orienta a reflexão sobre quais conteúdos devem ser explorados pelo professor. É esse raciocínio que possibilita a formação de “referências teóricas conceituais”, que são importantes ferramentas cognitivas para a compreensão dos diferentes espaços. “Os conceitos geográficos são instrumentos básicos para a leitura do mundo do ponto de vista geográfico.” (CAVALCANTI, 2005, p.14, 15).

Para que o aluno aprenda Geografia, na perspectiva de formar um pensamento espacial, é necessário que forme conceitos geográficos abrangentes. Para Cavalcanti (2006, p.35), “alguns conceitos são mais gerais e elementares ao raciocínio geográfico, [...] são

---

<sup>21</sup> Libâneo salienta que, no Brasil, a partir da década de 1960, a educação pré-escolar foi bastante influenciada pela teoria interacionista baseada na psicologia genética de Jean Piaget. Somente em 1985, começa a se difundir Vygotsky. A partir do momento que a teoria de Vygotsky foi introduzida no Brasil tem sido comum sua vinculação ao socioconstrutivismo. Essa vinculação à teoria de Vygotsky se dá principalmente com relação a influências dos aspectos social e do cultural apresentados nessa abordagem, ou seja, o socioconstrutivismo incorpora a teoria genética de Piaget e o componente social e cultural de Vygotsky. No entanto, existem teorias que são originadas e vinculadas apenas a Vygotsky. São elas: a teoria histórico-cultural, a teoria sócio-cultural e a teoria da atividade. Os autores que trabalham com essas teorias são denominados como “vygotskyanos puros”. Entre eles, está a fundamentação de Libâneo, relacionada à teoria histórico-cultural, formulada inicialmente por Vygotsky, continuada pela teoria da atividade, que tem como expoente maior Leontiev e também a teoria do ensino desenvolvimental de Davídov.

estruturadores do espaço geográfico, tornando-se importantes categorias de análise: natureza, lugar, paisagem, região, território e ambiente”. A autora destaca a importância de muitos outros conceitos que compõem a linguagem geográfica para a formação de um pensamento espacial e para a análise de espaços específicos.

Cavalcanti (2006) afirma que a finalidade do trabalho docente é propiciar a aprendizagem geográfica do aluno, sujeito central desse processo. Dessa forma, a experiência cotidiana deve ser considerada na aprendizagem. A autora (2006, p. 34) destaca que o aluno “é sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social, é sujeito que tem idéias em construção, relacionadas com seu contexto social mais imediato”. Já o professor, tem o papel de mediador no processo de formação do aluno. Ele precisa ser o elo entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Cavalcanti (2006, p. 45) aponta outros mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno: a Geografia escolar e a didática. A Geografia escolar “representa um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações e procedimentos sobre o espaço geográfico”. São considerados como importantes instrumentos mediadores, pois possibilitam ao aluno a compreensão da realidade. Já a mediação didática na aprendizagem tem o papel “de propiciar a atividade cognitiva do discente, a partir de um encaminhamento metodológico, para que ele construa conhecimento e desenvolva capacidades e habilidades cognitivas.”

Na concepção de Callai (2003a), a Geografia é uma ciência social. Isso porque o aluno deve ser considerado e inserido na sociedade, ou seja, a Geografia deve permitir que o aluno sinta-se “dentro daquilo que está estudando e não fora”. Para Callai (2003a, p.57), o grande desafio do ensino de Geografia é fazer dela

uma disciplina interessante que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade, como resultado da interligação entre o espaço natural, com todas as suas regras e leis, com o espaço transformado constantemente pelo homem.

A autora afirma que essa é uma proposta que indica a necessidade de se ir além da aula descritiva e distante da realidade do aluno. Nesse sentido, o critério de escala de análise deve ser estabelecido para o estudo dos fenômenos. “As explicações, sejam sociais, econômicas ou naturais (no sentido do espaço físico) podem ser buscadas no lugar em si, mas não se esgotam nele apenas. Outros níveis de análise devem ser considerados ou esgotados. Caso contrário, há o risco de explicações simplistas” (p. 57).

Callai (2003a) elucida que, na atualidade, as informações, os conhecimentos, avolumam-se intensamente. Ensinar tudo não é possível. Compete, então, ao professor de Geografia selecionar conteúdos. Essa seleção deve considerar o fenômeno e sua problemática, pois é ele que deve definir o assunto ou tema e a área a ser considerada. Não se pode delimitar um assunto no espaço geográfico pelo critério físico, geológico, geomorfológico etc., ou demarcá-lo pelo limite das fronteiras. Além disso, a autora destaca que os níveis de análise local, regional e nacional são como recortes da realidade global. As explicações dos acontecimentos no nível local não se encontram apenas nesse limite, mas em outros níveis de análise, portanto, elas devem ser consideradas no estudo da Geografia.

Outro aspecto fundamental que Callai (2003a, p.61) ressalta são as teorias de aprendizagem na orientação das práticas de ensino. Existe, segundo a autora, uma necessidade de coerência dessas teorias com a visão de mundo, com a concepção de Geografia e com o que se pretende com o ensino. Na referida página, a autora afirma que

precisamos compreender como se dá o processo de construção do conhecimento. Ou o 'saber é transmitido' pelo professor ou se procura encontrar um caminho alternativo em que o estudante constrói o seu próprio conhecimento, um caminho em que ele possa elaborar e reelaborar as suas idéias, confrontando o que já sabe com as informações novas e com o conhecimento cientificamente produzido. Precisamos encontrar a forma de fazer isso nas aulas de geografia, considerando a experiência que temos e o que diz a literatura referente ao ensino de geografia e à compreensão do modo como ocorre a construção do conhecimento pela criança e pelo adolescente. Se a nossa preocupação é formar o cidadão, é ponto básico de partida que lhe oportunizemos as condições e os instrumentos para que conheça e compreenda a realidade em que vive.

A mesma autora assinala que um dos caminhos para o professor realizar essa tarefa de modo adequado e com competência é por meio da construção dos conceitos, tal como já mencionado por Cavalcanti (2006). Dessa forma, o aluno supera o senso-comum e a aprendizagem por memorização. Isso ocorre porque o aluno, ao realizar essa tarefa, traz o conhecimento que tem, do lugar em que vive e busca compreender a realidade cotidiana. Tal proposta leva o aluno a ultrapassar o conceito trazido no livro didático e a analisar informações com postura crítica sobre a realidade.

Já Pontuschka (2005, p.111-112) ressalta, em relação ao ensino de Geografia e da pesquisa, a importância de o professor trilhar caminhos que orientem os alunos para a compreensão do espaço geográfico no mundo globalizado. Assinala a necessidade de uma visão de mundo ampla, primeiro, para compreender esse mundo e depois para conhecer a

função-professor na sociedade contemporânea. Enfatiza o importante papel da universidade, ao lado dos professores de Geografia das escolas de Ensinos Fundamental e Médio, na análise do atual contexto educacional do país. Nessa perspectiva, a autora afirma:

Esse esforço conjunto tem que ser feito mesmo considerando as dificuldades de interações entre essas duas instituições com ritmos de trabalhos e objetivos diferentes, porque enquanto a universidade tem como preocupação, [...] formar o profissional de geografia, seja ele geógrafo ou professor de geografia, essa disciplina escolar no Ensino Fundamental e Médio precisa formar uma criança e um jovem que deverão movimentar bem no mundo de hoje, com a complexa realidade deste final de milênio, e ainda prepará-los para enfrentar outras transformações que estão por vir. A escola, fábrica do século passado, ainda está aí e não dá conta da formação desse jovem. Há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão. A escola, particular ou pública, precisa ser repensada para a formação desse novo jovem. Pesquisas conjuntas devem ser realizadas com urgência.

A autora encaminha algumas orientações sobre o trabalho pedagógico do professor na disciplina de Geografia. Destaca que a primeira condição para o docente desempenhar bem o seu papel é dominar o conhecimento geográfico a ser ensinado. No entanto, apenas o domínio do conteúdo não é suficiente para desenvolver a prática pedagógica. “Conhecimentos na área da psicologia de aprendizagem, da psicologia social, da história da educação, da história da disciplina geográfica, de linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula” devem ser contemplados na formação do profissional professor de geografia. (p.131)

Aponta também outros aspectos que merecem atenção, como fazer a leitura da realidade dos alunos e do que conhecem sobre o espaço geográfico; de onde originam seus conhecimentos e representações. Aponta a necessidade de o professor avaliar os conteúdos e os métodos que utiliza. O intuito é analisar se eles estão a serviço do estudante no que refere à aprendizagem. Ela destaca também a importância do domínio dos métodos utilizados pelo geógrafo e das técnicas como condição indispensável para que o aluno aprenda. A consciência da escala em que se produz a geografia: a local, a regional, a nacional ou a internacional; os aspectos social, político e econômico também devem ser apontados, já que a sociedade é desigual e que cada parcela do espaço não se explica por si só. (PONTUSCHKA, 1996; 2005). Essa visão é também apontada por Callai (2003a) e Cavalcanti (2006), as quais destacam, além dos papéis do professor e do aluno, os níveis de análise local, regional e

nacional como recortes da realidade global.

Pontuschka (2005, p. 135) afirma ainda que

o educador precisa saber realizar a leitura analítica do espaço geográfico e chegar à síntese, criando situações no interior do processo educativo para favorecer as condições necessárias ao entendimento da geografia como uma ciência que pesquisa o espaço construído pelos homens, vivendo em diferentes tempos, considerando o espaço como resultado do movimento de uma sociedade com suas contradições e nas relações que estabelece com a natureza nos diversos tempos históricos.

Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007) apresentam o “estudo do meio” como proposta metodológica para o ensino de Geografia. Para isso, descreve alguns aspectos dessa metodologia:

O estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação, cuja totalidade dificilmente uma disciplina escolar isolada pode dar conta. [...], além de interdisciplinar, permite que o aluno e o professor se embrenhem num processo de pesquisa. Mais importante do que dar conta de um rol de conteúdos extremamente longo, sem relação com a vivência do aluno e com aquilo que ele já detém como conhecimento primeiro é saber como esses conhecimentos são produzidos. (2007a, p.173).

As autoras continuam:

Uma das etapas importantes do estudo do meio é o trabalho de campo – a saída da escola já permite outro olhar. O aluno pode, se bem orientado, utilizar todos os seus sentidos para conhecer melhor certo meio, usar recurso de observação e cotejar as falas de pessoas de diferentes idades e profissões. (2007a, p. 174).

Ainda sobre o estudo do meio, Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 174) apontam alguns encaminhamentos dessa metodologia de ensino:

Um projeto de ensino fundamentado nessa metodologia realiza um movimento de apreensão do espaço social, físico e biológico que se dá em múltiplas ações combinadas e complexas. Para aprender a complexidade do real, faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares, da reflexão conjunta e de ações em direção ao objetivo proposto pelo grupo.

As autoras destacam que em um estudo do meio, os objetivos, as propostas de intervenção pedagógica, bem como as contribuições disciplinares a serem dadas para a apreensão do objeto em estudo, é realizado coletivamente pelos professores das várias áreas específicas das escolas de Ensino Fundamental e Médio.

Pontuschka (1996; 2005; 2007), Callai (2003a), Cavalcanti (1998; 2002; 2005; 2006) e Castrogiovanni (2000) apóiam-se na idéia de que, para a Geografia escolar alcançar o seu objetivo principal que é apreender o espaço geográfico, é fundamental criar condições de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos, emergentes das experiências cotidianas. Destacam que é necessário valorizar o conhecimento cotidiano sem apartá-lo da ciência geográfica.

Castrogiovanni (2000, p. 8) faz considerações equivalentes às abordagens citadas, recomenda sobre a importância de incluir a formação de conceitos no saber geográfico junto à prática docente. Ele dá ênfase na necessidade do ensinar aprender promover uma “alfabetização espacial”, ou seja, “a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborado dinamicamente pelas sociedades”. Enfatiza que é imprescindível a construção da noção de espaço nas suas multidimensões.

Na concepção de Castrogiovanni (2000, p. 8), é papel do professor criar condições de trabalho que possibilitem a existência de diversas estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem, “para que o aluno aprenda de forma ativa, participativa, evoluindo dos conceitos prévios aos raciocínios mais complexos e assumindo uma postura ética, de comprometimento coletivo.”

Kaercher (2002) faz referências similares, às dos demais autores citados, pois, ao analisar o ensino de Geografia, destaca que ele não se resume ao trato dos conteúdos e das informações atuais de forma compartimentada. Ele reafirma a tarefa do professor, relacionar as informações ao mundo cotidiano dos alunos, enfatiza o compromisso com os valores democráticos e éticos e considera as categorias centrais da Geografia como referência na prática do ensino e também para a formação de uma consciência espacial para a prática da cidadania.

O grande problema do ensino de Geografia na concepção de Kaercher (2002) não se restringe aos conteúdos, mas está na formação do professor, que ainda tem como fundamento metodológico a concepção tradicional de ensino. O autor afirma que a Geografia crítica não chegou às escolas ou chegou muito pouco. Isso porque a Geografia que se ensina

ainda se baseia em “verdades cristalizadas”, distantes do cotidiano dos alunos.

O autor destaca que, para haver uma Geografia crítica, não basta mudar os temas ou atualizar as aulas. É necessária uma mudança metodológica na qual a relação professor-aluno-conhecimento seja alterada e que se deve ensinar a duvidar do que está posto. Ele aponta a necessidade de uma postura investigativa renovadora do conhecimento geográfico.

Para Kaercher (2002, p. 223), o descrédito do ensino de Geografia se deve ao fato de que a ciência geográfica ainda não conseguiu romper com sua postura descritiva e descompartmentada das informações. É importante que o aluno perceba a “importância do espaço, na constituição de sua individualidade e da(s) sociedade(s) de que ele faz parte (escola, família, cidade, país etc.)”.

Kaercher (1999, p.79-80) assinala que a tarefa do educador é “trazer o dia-a-dia para a sala de aula, pois precisamos deixar de mascarar a realidade e contribuir com nossa prática para criação de um espaço que seja o da liberdade dos homens e não o espaço da simples reprodução.” Acrescenta que, para o professor desempenhar essa tarefa, deve contar apenas com uma certeza: “não há formulas prontas. É preciso, superar a fragmentação do conhecimento e sair do geografismo.”

O mesmo autor (p. 80) descreve que um modo de entender como está a Geografia é “ouvindo o próprio ‘usuário’ desse conhecimento, isto é, o aluno”. Essa orientação permite compreender se o entendimento do professor tem coerência com o do aluno. Apresenta esse caminho como norteador das práticas dos professores, cujo fim seria elevar o ensino de Geografia a fim de promover uma aprendizagem significativa.

Kaercher (2002) evidencia esse fato, ao situar-se como professor de Prática de Ensino em Geografia. Expõe incisivamente que a Geografia crítica tem sido muito utilizada como rótulo, mas na realidade ainda não chegou às escolas ou chegou de forma muito precária. Defende seus argumentos apoiando-se no fato de que os conteúdos geográficos estão postos de forma atual nos currículos, porém, estão distantes do cotidiano dos alunos. Quanto aos métodos de ensino, o autor alega que não houve alteração das práticas de ensino de modo a promover o diálogo. Segundo o autor, o diálogo, deve ocorrer, não apenas entre o professor e o aluno, mas também com o conteúdo.

As diversas concepções apresentadas revelam propostas de superação da abordagem tradicional do ensino de Geografia. Elas apontam para uma análise do espaço geográfico que contempla um estudo integrado da relação sociedade-natureza e da dinâmica

resultante dessa relação.

Essas possibilidades são disponibilizadas por meio da unidade, objetivo, conteúdo e método. Para alcançar um ensino crítico e que contemple toda essa unidade, é indispensável que a Geografia incorpore, também, nos seus referenciais teóricos, uma reflexão sobre a importância de se considerar na ação docente a dimensão pedagógica, conforme Cavalcanti (2005).

O Movimento de Renovação da Geografia representou um período de grandes mudanças. Na Geografia escolar, caminhos diversos foram escolhidos e contribuíram, de modo expressivo, na discussão e produção de trabalhos. Sem dúvida, as alterações vêm ocorrendo no cotidiano das aulas de Geografia. Cavalcanti (1998, p. 21), porém, destaca que essas mudanças ainda ocorrem de forma limitada, pois os efeitos dessa proposta têm sido pouco utilizados na prática. A autora afirma que são ainda “modestos os efeitos na prática do ensino dos professores de Geografia, comparados com questionamentos, análise e propostas renovadas feitos em nível teórico”.

A autora atribui a incipiente difusão das propostas entre os professores como consequência das condições precárias de trabalho, da fragilidade dos programas de capacitação docente e da restrição das produções da Universidade. Predomina, segundo a autora, a crença de que, para o ensino de Geografia contribuir na formação de cidadãos reflexivos e participativos, basta que a função docente fique restrita ao conhecimento do conteúdo com enfoque crítico.

Grande parte dos professores acredita que a reflexão crítica se limita aos conteúdos escolares. Desconsideram, portanto, a reflexão no campo didático-pedagógico. Embora a reflexão dos conteúdos seja importante, pois possibilita a capacitação do aluno para produzir a reflexão científica e contribuir na formação da cidadania, é imprescindível, como já foi dito, que o professor considere também as contribuições da Pedagogia, da Didática e da Psicologia na sua prática docente. Tais campos constituem os conhecimentos teóricos necessários ao professor como forma de priorizar uma formação cultural assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas.

A seguir, os desafios da didática no contexto das transformações atuais serão apresentados. Esboçam-se algumas orientações fundamentadas em uma proposta atual que tem como embasamento teórico a abordagem de Vygotsky e as gerações posteriores a ele que ampliaram suas idéias. O intuito é refletir sobre uma proposta de ensino e formação que considere as transformações do momento atual. Elas serão ressaltadas para posteriormente

realizar um diálogo entre as propostas produzidas pela ciência geográfica e a abordagem vygotskyana.

#### **2.4 Os desafios da didática atual**

O período atual está marcado por profundas transformações sociais. O impacto dos meios de comunicação e das novas tecnologias e a intensidade do processo de diversificação cultural criam demandas específicas e outras possibilidades para o ensino e para a aprendizagem. Faz-se necessário pensar em uma didática que considere essas transformações sociais e que encaminhe propostas de orientação voltadas para o ensino de Geografia e para a formação de professores. Daniels (2003, p. 11) afirma que

passamos agora por um período de transformação social bastante rápida. As transformações nos meios e padrões de comunicação ocupam o cerne de mudanças fundamentais no mercado de trabalho e nas relações sociais. Essas transformações criam novas demandas e também oferecem novas possibilidades para o ensino e a aprendizagem. Numa época assim, a sabedoria recebida ou o “senso comum” da educação tal como praticada em nossos tempos de escola talvez não sejam mais apropriados.

As necessidades contemporâneas em relação à aprendizagem implicam numa didática que intensifique a investigação sobre “o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o aprender e para o pensar. Mais precisamente: será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar” (LIBÂNEO 2001, p. 4). Em outros termos, isso significa que a prática docente precisa estimular as capacidades investigadoras dos alunos de modo a auxiliá-los a desenvolver competências e habilidades mentais.

Os desafios da didática atualmente estão associados a uma aprendizagem denominada por Libâneo (2004, p. 5) de “aprendizagem do aprender e do pensar”, que tem compromisso com a busca da qualidade cognitiva das aprendizagens. Compete a ela compreender “como ajudar os alunos a se constituírem como sujeitos pensantes e críticos, capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante de dilemas e problemas da vida prática”.

Libâneo (2004) faz uma reflexão ao destacar que a razão pedagógica deve estar integrada à formação humana. Expõe uma proposta de educação que visa à dignidade e à

justiça, valores que contribuem com a formação de sujeitos flexíveis e éticos, além do desenvolvimento da cultura de forma a inserir os indivíduos a participar ativa e criticamente na vida social, política, profissional e cultural.

Para o autor, os processos do pensar e do aprender vão além de uma participação ativa dos alunos, atualmente tão recomendada. Há de se levar em conta o volume crescente de informações e de dados que são acessíveis na sociedade e nas redes informacionais. O papel ativo dos sujeitos não é mais suficiente na aprendizagem. É necessário que os processos do pensar e do aprender sejam capazes de desenvolver competências e habilidades cognitivas.

Para Libâneo (2004, p. 6), em razão dessas demandas, a didática “precisa incorporar as investigações mais recentes sobre os modos de aprender e ensinar e sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar”. É na mediação docente que o professor dispõe possibilidades e condições aos alunos para a aquisição de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, elementos conexos e indissociáveis da aprendizagem escolar.

Libâneo (2004) considera a escola e a política educacional instâncias importantes para desenvolvimento das competências, das habilidades mentais e da capacidade investigadora. Segundo ele, a escola é o lugar da mediação cultural; é a instância necessária para a democratização intelectual e política. Já a política educacional deve ser inclusiva e para concretizá-la é necessário que se considere a aprendizagem como elemento fundamental da escola, que tenha como base o desenvolvimento do pensamento teórico e que leve em conta as motivações dos alunos.

A proposta da didática do aprender e do pensar apresentada por Libâneo tem como embasamento teórico a abordagem da teoria histórico-cultural<sup>22</sup>. Essa abordagem está fundamentada teoricamente na obra de Vygotsky e nas gerações posteriores a ele. A base

---

<sup>22</sup> A proposta de Vygotsky, a teoria histórico-cultural, surgiu na União Soviética (1924) como fruto da insatisfação com as correntes psicológicas soviéticas, em um contexto de crise mundial da Psicologia. Os conhecimentos produzidos na Psicologia, na tentativa de compreender o homem e como se constrói sua subjetividade eram divididos em duas tendências antagônicas. Uma com características de ciência natural, que se limitava à análise dos processos mais elementares e ignorava os processos complexos da atividade consciente. Outra que entendia a psicologia como uma ciência mental. Acreditava que a vida psíquica era manifestação do espírito e não poderia ser objeto de estudo da ciência objetiva. (REGO, 1995).

Nesse contexto, Vygotsky tecia críticas incisivas às duas correntes e buscava a superação dessas abordagens por meio da aplicação dos métodos e princípios do materialismo-dialético, pois acreditava que, por meio desta orientação seria possível descrever e explicar as funções psicológicas superiores, conforme Rego (1995). Seu objetivo foi descrever e explicar a construção do psiquismo e o comportamento humano, a partir das funções psicológicas superiores: o pensamento, a linguagem e a consciência. (VYGOTSKY, 1998).

essencial da fundamentação dessa teoria está no pensamento marxista<sup>23</sup>. Os conceitos centrais da teoria histórico-cultural têm em vista compreender a origem e o processo de desenvolvimento mental dos indivíduos, apoiado no materialismo-histórico-dialético, que é o método geral que sustenta essa teoria.

Com o objetivo de desdobrar as reflexões dos autores mencionados e de apropriar de um entendimento mais amplo no campo da pedagogia e da didática associado às referências de Vygotsky, busca-se, a seguir, fazer uma interlocução com uma abordagem didática compromissada em ultrapassar o ensino tradicional e assinalar elementos para uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento social e cognitivo.

## **2.5. Relações entre o ensino de Geografia e a didática**

Nesta seção, serão abordadas teoricamente as relações entre o ensino de Geografia e a didática. Para isso, a escola vygostkyana nos servirá de referencial, inclusive para abordarmos os conceitos de mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal e interiorização no que se refere à formação de alguns conceitos geográficos.

### **2.5.1 Ensino e desenvolvimento mental: considerações sobre a escola de Vygotsky**

A escola de Vygotsky contou inicialmente com a participação dos pesquisadores Leontiev<sup>24</sup> e Lúria<sup>25</sup>. Juntos, eles constituíram a chamada “troika”. Nos últimos anos,

---

<sup>23</sup> Nos postulados de Vygotsky, a idéia que levou à articulação da teoria histórico-cultural com o materialismo-histórico-dialético fundamentou-se na concepção de homem que, para Marx, é um produtor de bens materiais, de relações sociais e de conhecimento, e, nesse sentido, é um produtor de si mesmo. (ROSA; ADRIANI, 2002) Vygotsky (1998) preconizava o pensamento marxista como uma importante fonte científica. Isso porque representava a solução para os paradoxos científicos com que se defrontava a Psicologia. O ponto central desse método é analisar o fenômeno como processo em movimento e mudança, ou seja, considerar a história do fenômeno. Segundo Kozulin (2002, p. 115-116), Vygotsky buscou em Hegel “uma visão absolutamente histórica dos estágios de desenvolvimento e das formas de realização da consciência humana” e, em Marx, o conceito de *práxis* humana, ou seja, “a atividade histórica concreta que é um gerador por trás dos fenômenos de consciência”. Assim sendo, Vygotsky encontrou em Hegel e Marx uma “teoria social da atividade humana”. Identifica-se nos pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos da obra de Vygotsky “as concepções de Marx e Engels sobre sociedade, trabalho humano, uso de instrumentos e interação dialética entre o homem e a natureza”. Tais conceitos da obra marxista foram fundamentos essenciais das suas teses sobre o desenvolvimento humano enraizado na sociedade e na cultura. O pensamento marxista foi uma valiosa fonte científica que influenciou a obra de Vygotsky. (REGO, 1995, p.32).

<sup>24</sup> Leontiev trouxe importante colaboração à obra iniciada por Vygotsky. Dedicou-se ao estudo das relações entre o psiquismo humano e a cultura, a partir da análise da atividade humana.

<sup>25</sup> Lúria produziu uma obra científica relevante, na qual tratou de diversos temas, tais como: o funcionamento do cérebro, os processos psicológicos, os diferentes contextos culturais, distúrbios da linguagem etc.

Davídov<sup>26</sup> tem sido um dos principais expoentes nos estudos vygotskyanos. Ele acrescenta a essa abordagem os princípios do ensino desenvolvimental. Sua proposta tem como objetivo, entre outros, operacionalizar, para o ensino, as idéias de Vygotsky. Davídov também realiza esforços no sentido de reunir a Teoria da Atividade de Leontiev à teoria histórico-cultural.

A idéia chave de Vygotsky é um ensino que seja capaz de desenvolver, na formação educativa, potencialidades intelectuais ou capacidades mentais. A brevidade de sua vida, no entanto, não permitiu avançar na operacionalização de sua teoria. Vygotsky não formulou uma proposta didática. Em boa parte, isso explica as dificuldades e confusões que se faz dos conceitos de Vygotsky. Mesmo assim, é possível extrair, a partir de suas premissas, modos de operar na sala de aula. As pesquisas de Davídov buscaram essa demanda e tiveram origem na crítica da organização do ensino baseada numa concepção pedagógica tradicional de aprendizagem. Para ele, os métodos transmissivos, de memorização e de repetição do conteúdo encaminham para a formação do pensamento empírico e não para um desenvolvimento que permita ao aluno lidar teoricamente com as ocorrências do dia-a-dia. Segundo Libâneo (2006b), mesmo reconhecendo as contribuições e a importância da escola tradicional, assenta sua crítica nas dificuldades que essa concepção de ensino tem em atender as necessidades contemporâneas.

Davídov (1988) constrói sua teoria a partir de uma análise crítica do ensino baseado na concepção tradicional. Tal concepção tem como proposta de ensino o desenvolvimento do pensamento empírico. É fundamentada na apreensão primeiro do concreto e depois do abstrato. A assimilação ocorre pela descrição, memorização e repetição dos conteúdos. A proposta de Davídov para o ensino indica caminhos em que o aprender tem como princípio o desenvolvimento do pensamento teórico e a superação da visão cristalizada de aprendizagem. Desenvolver o pensamento teórico significa possibilitar o desenvolvimento de capacidades e habilidades mentais que oportunizam ao aluno a pensar de forma reflexiva e autônoma. Isso significa dizer que essa didática conduz o aluno a desenvolver competências frente aos problemas que enfrenta em todas as instâncias da vida, promover a formação geral e universal do indivíduo e a formação de competências específicas da ciência.

---

<sup>26</sup> Davídov faz parte da terceira geração da expansão da teoria histórico-cultural. A partir das bases conduzidas por Vygotsky e Leontiev, Davídov avança no entendimento do desenvolvimento da mente humana. No entanto, sua principal contribuição foi a tradução, de forma didática, das teorias formuladas pela escola de Vygotsky, ou seja, a sua operacionalização, denominando-o de ensino desenvolvimental.

Com base na teoria do ensino desenvolvimental de Davídov, será apresentada a seguir algumas considerações com o objetivo de realizar uma análise de suas contribuições para a educação geográfica.

Davídov (1988), diz que o desenvolvimento cognitivo do sujeito pode ocorrer nas várias instâncias promotoras de educação, destaca a instituição escolar como essencial no processo de ensino e aprendizagem. Isso porque a escola é o lugar da mediação cultural, a instância necessária para a democratização, o local que deve propiciar o desenvolvimento científico e cultural. Essa visão de educação e de ensino enfatiza a importância de a sociedade valorizar a educação institucional e a política educacional.

Libâneo (2004) concorda com Davídov (1988) ao afirmar que uma política educacional deve pontuar a aprendizagem como principal fundamento e, assim, valorizar a importante função que a escola desempenha nos processos educativos, bem como nos procedimentos metodológicos adequados para preparar o aluno para a atividade do pensar com competência e habilidade cognitiva.

Essa proposta está assentada na valorização de uma concepção educativa que extrapola a dimensão técnica e considera a dimensão pedagógica essencial na formação humana (CALLAI, 2003b). É a dimensão pedagógica que alicerça um ensino capaz de desenvolver as capacidades mentais para uma formação reflexiva e continuada. Dessa forma, o ensino proporciona ao indivíduo a apropriação da cultura atrelada a competências mentais.

A dimensão pedagógica implica incorporar saberes e modos de aprender e ensinar, condições e meios de aprendizagem, metodologias e procedimentos de ensino. Integra-se a esses elementos a função mediadora do professor. Coligar todos eles numa proposta didática possibilita oferecer condições para uma aprendizagem significativa. Assim, constituí-la significa desenvolver o conhecimento teórico ou científico.

A ciência geográfica apresenta uma grande diversidade de conteúdos que são ligados à realidade cotidiana dos alunos, por isso, a geografia do aluno, torna-se uma importante ferramenta no processo de ensino. Assim, a premissa de Davídov, que ressalta o desenvolvimento cognitivo das aprendizagens, pode ser alcançada no ensino de Geografia na medida em que a realidade cotidiana é inserida junto aos conteúdos geográficos. Essa orientação é lembrada por todos os autores citados na seção 2.3.

Conforme Daniels (2003), Vygotsky argumenta que os conceitos científicos e os conceitos cotidianos devem estar sempre interconectados, pois é desse modo que o pensamento científico fica impregnado de referências cotidianas, as quais adquirem estrutura

e ordem no contexto do pensamento científico sistemático. Essa orientação metodológica indica que o professor deve abranger, além da dimensão científica, a dimensão do espaço vivido. Cavalcanti (2006, p. 35), ao fazer referências sobre as questões formuladas por Vygotsky, afirma que “o encontro/confronto desse conhecimento, da dimensão do espaço vivido com a dimensão da Geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, possibilita a reelaboração de conceitos e uma maior compreensão da experiência”.

Portanto, para que o ensino de Geografia supere uma abordagem tradicional, na qual os indivíduos são conduzidos a captar a palavra pela memória e não o conceito pelo pensamento, ele precisa possibilitar que os indivíduos tomem consciência da forma e da estrutura dos conceitos geográficos. É uma experiência individual, porque ocorre de forma diferenciada para cada pessoa. Tal proposta pode também promover a interação e o desenvolvimento de conceitos científicos com conceitos cotidianos, conforme Daniels (2003).

### **2.5.3 Os conceitos de Vygotsky para o ensino desenvolvimental**

Vygotsky formulou conceitos importantes dos processos psicológicos como processos históricos e culturais. Enfatizou a relação existente entre cultura e cognição, ou seja, há uma idéia de origem social do desenvolvimento humano. Os conceitos desenvolvidos por ele, a partir dessa concepção, foram: mediação, Zona de Desenvolvimento Proximal, interiorização, entre outros. Como forma de delimitar o objeto desta investigação, serão abordados apenas esses três conceitos.

O conceito de mediação é uma importante referência para o ensino, tendo em vista que é por meio de uma direção competente do professor, mediada por uma proposta pedagógica que se criam as condições necessárias para estruturar melhor o conteúdo e, a partir dele, os métodos de ensino e de formação, possibilitando, assim, a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento cognitivo.

O conceito de mediação para Vygotsky, segundo Daniels (2003, p. 24), abarca algumas características importantes. Dentre elas, a ação mediada que ocorre sempre em um contexto e envolve o método genético<sup>27</sup>. Sua análise baseia-se em fatos cotidianos. Isso pressupõe que o desenvolvimento das capacidades mentais surge na atividade mediada conjunta com outras pessoas e que os indivíduos são agentes ativos do seu próprio

---

<sup>27</sup> Daniels (2003) ressalta que o método genético, como geralmente é entendido, inclui níveis de análise, históricos, ontogenéticos e microgenéticos.

desenvolvimento, mas não agem em cenários de sua própria escolha. O conceito de mediação “rejeita a ciência explanatória de causa-efeito, estímulo-resposta em favor de uma ciência que enfatiza a natureza emergente da mente e reconhece um papel central para a interpretação em sua estrutura explanatória, lança mão das metodologias das humanidades e também das ciências sociais e biológicas.” Segundo o autor, esses aspectos resumem o legado vygotskyano e recrutam as principais características da psicologia histórico-cultural. Acrescenta que a mediação, como principal conceito, abre caminho para uma abordagem não determinista, pois os mediadores servem como meios pelos quais o indivíduo age sobre os fatores sociais, culturais e históricos e sofre a ação deles.

Libâneo (2004), ao citar Davídov (1988), enfatiza a importância da didática como mediadora da prática docente em relação ao desenvolvimento cognitivo do aluno. O professor de Geografia, ao apropriar do conhecimento produzido pela didática que, por sua vez, apropriou-se do conhecimento de outras áreas, principalmente o produzido pela psicologia, possibilita-o a conquistar as ferramentas adequadas para realizar a mediação entre o aluno e o patrimônio cultural produzido pela humanidade. Se o papel do professor é ensinar o aluno a pensar a partir da abstração, a partir de um conceito geral e ter a capacidade de realizar inter-relações com conhecimentos cotidianos, é por meio da ação, da mediação do professor, que ocorre a prática pensada à luz de teorias, que incorpora o método cognitivo e contribui para a formação de alunos como sujeitos pensantes e críticos.

Um ensino que tem como objetivo principal alcançar o desenvolvimento das competências cognitivas deve ter como suporte o desenvolvimento do pensamento teórico, a partir da formação de conceitos e da transformação de processos externos (interpessoais) em processos internos (intrapessoais), o que leva o aluno a realizar o processo de internalização ou conversão do conhecimento. Esse processo pode ser explicado pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em Vygotsky (1998), tem grande importância na compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, porque considera a mediação e o trabalho coletivo na transformação das funções mentais superiores, ou seja, do interpessoal ao intrapessoal. Para Vygotsky (1998), alcançar essa transformação, requer estratégias de ensino que se fundamentam na ascensão do abstrato para o concreto.

Uma explicação mais prática da atuação do professor como mediador que atua na ZDP pode ser vista a seguir. Inicialmente, cabe ao professor, envolver os alunos em

uma problemática e recrutar os conhecimentos que os alunos já têm em relação a tal problemática. A partir do que já é conhecido pelos alunos, o professor-mediador, por meio de um procedimento metodológico adequado àquela situação de sala de aula, fará a intervenção de conteúdos que os alunos ainda não dominam, considerando-se, para isso, as diferenças e o ritmo das aprendizagens individuais. É indispensável que o professor, ao ensinar, primeiramente, domine o conteúdo teórico de modo que possibilite a organização do trabalho.

Por fim, o conceito de interiorização se traduz no processo que ocorre com o indivíduo na medida em que se apropria o conhecimento, ou seja, a interiorização, ou internalização dos indivíduos ocorre no curso das interações educativas, a partir da participação em atividades e situações culturalmente organizadas, por meio da mediação, da colaboração de indivíduos mais capacitados (ZDP). Nestas interações, é que vão sendo interiorizados os instrumentos e as funções externas e também a competência vai aumentando, de maneira que o indivíduo começa em uma posição estreita, de uma participação auto-regulada e acaba alcançando uma larga sofisticação cultural e um desenvolvimento autônomo, nos termos de Silva (2004).

Dos conceitos discutidos, mediação e ZDP são citados por Cavalcanti (2005). A proposta sobre o ensino de Geografia dessa autora está pautada, em parte, nesses dois conceitos de Vygotsky. Já Cavalcanti (2006, p. 34) aponta que “para que o aluno aprenda Geografia, não apenas para assimilar e compreender informações geográficas disponíveis (que são importantes em si mesmas), mas para formar um pensamento espacial, é necessário que forme conceitos geográficos abrangentes”. Esses conceitos, assim como o caminho metodológico, são concebidos como mediadores no processo de conhecimento do aluno. Outros autores, anteriormente referidos, também abordam essa proposta, porém, de forma menos profunda.

#### **2.5.4 Os conceitos geográficos na formação do pensamento teórico: a pesquisa no ensino**

Considerando os dados que posteriormente serão analisados, os professores necessitam repensar não só suas práticas, mas também as teorias que guiam seus métodos de ensino. A partir dessa reflexão, podem desenvolver as capacidades intelectuais do aluno, selecionar os conteúdos que permitem atingir os objetivos propostos e as possibilidades metodológicas que encaminham o desenvolvimento cognitivo. Tal desenvolvimento

pressupõe a apropriação de uma cultura que seja capaz de orientar esses objetivos, alcançar um meio de integrá-la à prática, de modo que desperte o interesse e a motivação do aluno pelo aprender.

Davídov (1988), citado por Libâneo (2004, p. 17), afirma que “um ensino mais vivo e eficaz para a formação da personalidade deve basear-se no desenvolvimento do pensamento teórico.” A proposta de Davídov consiste exatamente na superação do pensamento empírico pelo pensamento teórico.

Pensar teoricamente é pensar a partir da abstração de um conceito geral, o que significa ascender do abstrato para o concreto, do geral para o particular, diferenciar traços gerais e essenciais, abarcar o fenômeno na sua totalidade, as relações essenciais que o determinam, ou seja, entender o fenômeno na sua generalização. Libâneo (2004, p. 17) afirma que

não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de uma instrumentalidade mediante a qual se desenvolve uma relação principal geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos problemas específicos. Isto é, de uma relação geral subjacente ao assunto ou problema se deduzem mais relações particulares.

Para compreender como se dá o desenvolvimento do pensamento teórico e a ascensão do abstrato para o concreto, voltados para o ensino da Geografia, recorreremos também a Cavalcanti (2006). A autora destaca que o ensino de Geografia deve ter como ponto de partida o espaço geográfico. Para desenvolver a noção de espacialidade, devem-se estruturar os conteúdos a partir de categorias e conceitos geográficos. Esses e outros são componentes da Geografia escolar e também mediadores do processo de aprendizagem. Essa proposta de ensino e de aprendizagem aproxima-se da orientação apresentada anteriormente sobre a superação de um ensino empírico pelo pensamento teórico.

Para Cavalcanti (2006), o ponto de partida do professor deve ser as categorias geográficas, ou seja, os conceitos estruturadores do raciocínio geográfico, natureza, lugar, território, região, paisagem, ambiente e também os conceitos utilizados para a análise de espaços específicos como, cidade, urbano, rural, impacto ambiental, fronteiras, globalização etc. Essa forma de organização dos conteúdos permite a não-fragmentação do conhecimento geográfico e proporciona, além do desenvolvimento mental do aluno, uma visão articulada e crítica do objeto da ciência geográfica. Permite, também, que o aluno se veja como parte integrante e ativa do mundo. Há uma interação entre sujeito-objeto, por meio de instrumentos,

o que possibilita criar condições de desenvolver uma autonomia do pensamento e uma consciência social.

Além de Cavalcanti (1998; 2006), outros autores como Callai (2003a); Kaercher (2002); Castrogiovanni (2000) mencionam orientações semelhantes para o ensino de Geografia a partir de categorias geográficas ou conceitos, o que atesta a validade da proposta.

Davídov (1988), citado por Libâneo (2004), destaca que, para interiorizar conceitos, é necessário aprender a pensar teoricamente. Isso pressupõe a gênese social do desenvolvimento, ou seja, o domínio do processo de origem e desenvolvimento de um determinado conhecimento. Essa referência sugere uma proposta voltada para a pesquisa no ensino. Nessa proposta, o aluno transforma gradualmente as ações externas – conhecimentos apresentados pelo professor-mediador - em ações internas – associação entre os conhecimentos científicos apresentados pelo professor e os conhecimentos cotidianos já adquiridos pelo aluno.

Libâneo (2004) destaca que a atividade interna é secundária. Ela se forma pelo processo de interiorização da atividade externa. No entanto, não consiste no simples deslocamento da realidade externa para o plano interno da consciência, mas ela ocorre no processo de sua formação ou composição, a partir da recriação das práticas humanas historicamente desenvolvidas. Esse caminho é similar ao que o cientista ou o pesquisador percorreu e percorre.

O ensino desenvolvimental proposto por Davídov amplia a teoria de Vygotsky, porque propõe uma orientação que vislumbra uma proposta pedagógica, em que conteúdos e métodos de ensino e de formação contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Alcançar esse objetivo requer do professor diferentes saberes, não apenas os que limitam ao conteúdo geográfico. Envolve, também, a dimensão pedagógica como parte integrante do currículo de formação do professor. É o conjunto desses saberes que possibilita as condições para contrapor a uma prática tradicional e espontaneísta.

Libâneo (2006b) afirma que os métodos de ensino que se conectam à proposta de ensino com base na teoria histórico-cultural têm duas tendências na pedagogia contemporânea: o método de resolução de problemas e o método do ensino com pesquisa. Isso significa dizer que as ações mentais devem partir de uma problemática inserida num contexto social e que o professor, assim como o aluno, precisa fazer pesquisa enquanto ensina (e aprende). Essa proposta será aprofundada no capítulo três, em que será abordada a metodologia baseada em problemas e a pesquisa no ensino.

A atividade principal do estudante, portanto, é a aprendizagem associada à pesquisa, que propicia uma formação na sua totalidade. Para que a aprendizagem ocorra de forma ampla, é necessária uma integração do patrimônio cultural produzido pela humanidade, do conhecimento teórico com a consciência social.

Essa perspectiva apresenta-se como um caminho que atende às demandas atuais da Geografia escolar, pois tem em vista o desenvolvimento das capacidades mentais e da assimilação consciente e ativa dos conteúdos. É uma proposta que privilegia uma formação ancorada por uma base teórica consistente, que possibilita acionar as ferramentas essenciais para que a atuação do professor rompa com a postura tradicional de ensino.

Em vista de tudo isso, no próximo capítulo, serão feitas algumas considerações teóricas sobre as contribuições dos projetos para a formação de professores de Geografia e, conseqüentemente, para o ensino dessa disciplina.

### CAPÍTULO III

## O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

*Para que o ensino seja revertido em aprendizagem é necessário revolver a terra, penetrar nos saberes, nos talentos nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem. Aquele que semeia sem revolver a terra consegue, no máximo, espalhar as sementes sobre a superfície sem esperança de que algum dia criem raízes, cresçam e dêem frutos.*

Rosa Maria Torres

Antes de expor e analisar a experiência produzida, narro alguns fatos que observei na Universidade no decorrer da minha experiência profissional como docente e que são tomados como problemática. Apresento essa experiência em dois momentos diferentes. O primeiro, em 2004, quando acompanhei o estágio de alguns alunos. Na ocasião, eu ministrava a disciplina Prática de Ensino em Geografia, enquanto outra professora trabalhava com o Estágio Supervisionado. Essa experiência foi significativa, visto que me mobilizou na busca de novos caminhos para a realização do estágio. O segundo momento foi em 2006, quando comecei o mestrado. Na ocasião, assumi os componentes curriculares citados. Vi o referido momento como uma oportunidade de alterar as práticas realizadas e também tentar modificar algumas situações.

Na sequência, serão traçadas algumas considerações teóricas sobre o estágio. Uma perspectiva de estágio como atividade teórica e que tem a finalidade de aproximar a realidade profissional do futuro professor, o aluno estagiário, será apresentada. Esse enfoque tem como finalidade valorizar o estágio nos cursos de licenciatura e estabelecer algumas orientações dessa prática. Será feita uma reflexão sobre a desarticulação existente entre a teoria e a prática, muito presente no estágio dos cursos de formação de professores. A discussão é sustentada e argumentada também realçando duas concepções típicas de estágio: a prática baseada em modelos e a prática meramente técnica. Por fim, defenderei, com base teórica, uma orientação de estágio teórico prático, planejado sob forma de projetos, que se integra à pesquisa.

### **3.1 O Estágio realizado na Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Porangatu: identificação da problemática**

O estágio convencional realizado na UEG - Unidade de Porangatu - é constituído de quatro etapas. Na primeira etapa, o aluno-estagiário faz a observação em uma escola campo que ele mesmo escolhe. Nessa etapa, realiza-se um diagnóstico, um levantamento geral sobre a escola: caracterização socioeconômica, estrutura física, estrutura pedagógica, composição do corpo docente e discente, práticas utilizadas e demais fatos que caracterizam a escola e seu funcionamento. Seguida dessa etapa, o aluno-estagiário faz a semi-regência. Desempenha, nessa fase, atividades de monitoria, ou seja, acompanha e auxilia o professor de Geografia da escola-campo nas atividades docentes que ele realiza. A terceira etapa é denominada de regência. Essa etapa representa o período em que os alunos-estagiários ministram aulas práticas na escola-campo. Nessa etapa, o professor-supervisor do estágio faz o acompanhamento presencial de algumas aulas e analisa e orienta no desempenho das ações docentes dos alunos-estagiários. A quarta etapa consiste na elaboração de projetos de intervenção pedagógica.

Quando assumi as aulas da disciplina Prática de Ensino, em 2004, e acompanhei alguns alunos no momento de realização da regência, fato que relatei anteriormente no capítulo I, tomei conhecimento das situações problemáticas que ocorriam na formação de professores e também da configuração do estágio. O cumprimento da disciplina curricular tinha caráter meramente burocrático. Ele era realizado apenas como um requisito acadêmico. Não havia uma orientação de ensino e aprendizagem, tendo em vista dissociabilidade das teorias que norteiam o ensino nas práticas realizadas pelos estagiários.

Alguns alunos-estagiários, ao realizar as práticas da regência, não dominavam o conteúdo da Geografia escolar e o explicavam equivocadamente. Ao acompanhar algumas aulas dos alunos-estagiários observei certos equívocos. Como exemplo, um aluno ao ministrar a temática sobre extrativismo vegetal e extrativismo mineral e sobre massas de ar que influenciam o clima brasileiro incorreu em erro conceitual. Fatos semelhantes ocorreram com outros alunos-estagiários. Na ocasião, eles argumentaram que o critério de avaliação da professora do Estágio não baseava no conteúdo escolar. Valorizava a boa comunicação na sala dos alunos-estagiários com os alunos da escola-campo e dava proeminência quase que exclusivamente aos aspectos didáticos. Provavelmente, não percebia os equívocos dos alunos-estagiários com os conteúdos escolares.

Ao realizar a regência, na melhor das hipóteses, o aluno-estagiário utilizava procedimentos que se restringiam em apenas transmitir o conteúdo por meio de aulas expositivas que o professor da escola-campo elegeu ou o que ele mesmo escolheu. Observa-se que os alunos-estagiários, na sua ação docente, realizavam essa atividade mecanicamente. Não interagiam com os alunos da escola-campo e nem com a realidade. A construção da aula não era coletiva. Não havia participação efetiva dos alunos. Percebia-se uma falta de compromisso do estagiário com o ensino e a aprendizagem. Eles almejavam apenas cumprir a carga horária obrigatória. Os melhores resultados das práticas realizadas pelos alunos estagiários no decorrer da regência restringiam apenas ao domínio do conteúdo escolar. Os conhecimentos acadêmicos, a relação de interdisciplinaridade, de modo geral, não estavam atrelados às práticas dos alunos-estagiários. Da mesma forma, ocorria em relação aos procedimentos. Sempre executavam uma aula tradicional, uma exposição individual do conteúdo, baseada apenas no livro didático. Assim, os conhecimentos específicos ou didático-pedagógicos eram tratados de maneira superficial e inexpressiva.

Quanto aos projetos de intervenção pedagógica, raramente eram elaborados. Na realidade, a carga horária destinada a essa etapa do estágio era cumprida quando o aluno-estagiário se dirigia para as escolas-campo e participava dos projetos já existentes nelas. Cumpriam também a carga horária quando participavam dos projetos da própria universidade e da comunidade.

Era notória a falta de entusiasmo dos alunos-estagiários. Alguns manifestavam uma aversão ao estágio. Para eles, essa tarefa apresentava-se penosa e desnecessária, pois alguns alegavam que não pretendiam exercer a profissão. Percebe-se que muitos alunos da Licenciatura não associam o curso de Licenciatura em Geografia com a docência, se autointitulam geógrafos. Isso ocorre também em outros cursos. Nomeiam-se biólogos, matemáticos, historiadores, pedagogos etc. Dessa forma, não há motivação e contentamento de realizar o estágio. Alguns alunos manifestam inclusive o desejo de abandonar o curso.

Da forma burocrática e convencional como se realiza o estágio nas escolas-campo, o aluno não vivenciava de fato a realidade da profissão professor. Ele não tem autonomia para tomar decisões. Além disso, o estágio é colocado como uma ação de exposição em um momento de fragilidade e insegurança profissional. Existe uma forte tradição cultural de que nesta etapa da formação do acadêmico cabe ao professor orientador do estágio a tarefa de analisar suas ações práticas para avaliar e criticar. Essa situação acentua a tensão, a insegurança e o receio. Dessa forma, o estágio torna-se uma tarefa árdua para o aluno.

Outro aspecto importante de se abordar dessa problemática está relacionado aos professores que assumiam a disciplina Estágio Supervisionado. Os professores da UEG – UnU Porangatu, até pouco tempo, eram escolhidos aleatoriamente sem passar por um processo seletivo, seja por meio de concurso ou por um processo interno de seleção. O critério de escolha da direção ou da coordenação baseava-se em informações dadas pelo histórico escolar, caso fossem ex-alunos da UEG e também por informações dadas por membros da comunidade. Nas pequenas cidades do interior, é comum a troca de informações sobre a pessoa. A representação do profissional é repassada de “boca-em-boca” entre as pessoas da comunidade.

Dessa forma, os docentes indicados assumiam as aulas. Alguns professores que não se adequavam à Universidade, pelo despreparo profissional, seja ele em relação ao conteúdo ou em relação às habilidades didático-pedagógicas, em alguns casos, eram remanejados para o Estágio Supervisionado e para a Prática de Ensino. Essas disciplinas eram concebidas como componentes curriculares que não exigiam muito conhecimento teórico e nenhuma formação específica em Geografia. Esse campo da formação também representava um espaço tranquilo para os professores, aparentemente, não gerava conflitos, principalmente em razão das avaliações. Muitos conflitos geralmente eram ocasionados como reflexo dos maus resultados das avaliações dadas. As avaliações aplicadas pelos professores dessas disciplinas, frequentemente, não eram realizadas com base em provas tradicionais, mas em atividades como relatórios, preenchimento de fichas etc. No final do ano, o professor do Estágio apresentava, substituindo a nota final, os termos, aprovado ou retido, e, excepcionalmente o aluno ficava retido. Na Prática de Ensino também não era diferente. A avaliação era feita (e ainda é) por menções não-numéricas.

Também havia casos em que os professores, visando uma carga horária máxima, aceitavam assumir as aulas de Estágio Supervisionado e de Prática de Ensino. Essas disciplinas juntas, com apenas quinze alunos, somavam a carga máxima de aulas. Associavam-se favoravelmente a essa situação as atividades docentes, bem mais reduzidas se comparadas às demais disciplinas. Essa razão, muitas vezes, era o critério mais atraente para o professor assumir aulas desses componentes curriculares. Outro fato ilustrativo dessa escolha do professor também diz respeito ao trabalho, realizado sem muita formalidade. O contato estabelecido entre professor e aluno-estagiário, quase sempre, ocorria individualmente ao contrário de outras disciplinas. Tal contato ocorria, algumas vezes, na sala de aula e outras na sala dos professores.

Além disso, as orientações do coordenador de estágio, quase sempre um docente com formação em Pedagogia, valorizavam, geralmente, ações didáticas direcionadas para a prática, na sua essência desconstruída da lucidez teórica.

Como se viu até agora, o estágio, um componente curricular fundamental para a formação do futuro professor, da forma como tem sido trabalhado, torna-se desvalorizado, realizado de maneira técnica, apoiando-se em fichas específicas para cada fase, carregadas de simplicidade e objetividade, mas isso acontece de maneira velada, visto que há uma aparente valorização do estágio.

### **3.2 Uma alternativa para a realização do estágio**

As observações sobre a maneira como o estágio era realizado na UEG de Porangatu levaram-me a refletir e buscar melhores alternativas. Vislumbrava uma concepção de estágio que alcançasse a aprendizagem de teorias no confronto com a prática. Além disso, desejava que tal componente curricular não significasse apenas o cumprimento legal de um requisito acadêmico, como havia constatado no decorrer da minha vivência na Universidade e também que causasse algum interesse e motivação no aluno-estagiário.

Como já foi considerado no capítulo I, quando comecei o mestrado, no início de 2006, assumi novamente as aulas de Prática de Ensino e de Estágio. Vislumbrava a possibilidade de fazer algo que fosse capaz de alterar as práticas burocráticas do Estágio supervisionado e, ao mesmo tempo, desenvolver este trabalho integrando-o à pesquisa do mestrado. Considerei a possibilidade de levar o aluno-estagiário a ultrapassar as práticas de ensino tradicional. Acreditava que a pesquisa no estágio abria caminhos capazes de integrar a teoria à prática. Idealizava que essa modalidade de ensino pudesse valorizar o estágio na formação do futuro profissional e possibilitar aos alunos-estagiários refletir o arcabouço teórico em suas próprias práticas. No entanto, em princípio, não estava claro como encaminhar tal proposta de modo que realmente contemplasse os objetivos pretendidos.

No decorrer do mestrado, a leitura de Pimenta e Lima (2004) contribuiu para clarear e melhor delinear um plano de trabalho. Vi na leitura dessa obra as orientações para realizar a modalidade de estágio em forma de projetos e propiciar na formação de professores um modo de levar os estagiários a compreender a totalidade complexa que envolve a função docente. Essa referência tornou-se central para o trabalho que desenvolveria. Acreditei na hipótese de que a realização dos estágios sob a forma de projetos poderia estimular o processo

da reflexão, e, a partir dela, levar os estagiários a perceber as dificuldades reais que professores enfrentam no cotidiano da profissão e também a contrapartida, ou seja, as conquistas provenientes das ações que ali se estabelecem.

Para compreender por que o estágio na UEG acontecia na forma como foi descrita anteriormente, na seção 3.3, a seguir, serão apresentadas algumas referências teóricas que explicam as práticas burocráticas baseadas em modelos e também as práticas meramente técnicas do estágio na formação de professores.

### **3.3 Perspectivas de estágio presentes nos cursos de formação: a prática modelar e a prática baseada na técnica**

Uma das particularidades do estágio, segundo Pimenta e Lima (2004) diz respeito ao aprender da profissão, o exercício do professor. Nesse aprender, a ação limita-se, muitas vezes, à perspectiva da prática modelar. A ação do aluno-estagiário, no decorrer do estágio curricular, ocorre muito frequentemente apoiada nessa perspectiva: a de imitar modelos. Tal prática pode se estender no exercício da profissão. A prática modelar é apreendida quando os alunos, ao observar seus professores, imitam ou reelaboram as ações de seus mestres ao seu próprio modo. Ao fazer isso, os alunos “escolhem, separam aquilo que considera adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram” (p. 35). As autoras fazem ressalvas sobre esse modo de aprender e atuar do profissional. A prática modelar é, assim, limitante, não traz aos alunos os elementos necessários para uma avaliação crítica, não prepara o profissional professor adequadamente para a futura realidade que vai encontrar. Uma realidade complexa e de larga dimensão.

A prática modelar, também denominada “artesanal”. É, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 35) “um procedimento representativo do modo tradicional da ação docente”, muito presente na atualidade. Na essência, essa concepção traz como pressuposto que o modo de ensinar é imutável, e assim também são vistos os alunos. Essa prática não analisa as transformações históricas e a realidade social. “Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (p.35). O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar aulas e imitar os modelos de professores consagrados como bons e eficientes. Assim, ele não produz “uma análise crítica

fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino processa.” (p. 36).

Outra abordagem bastante significativa no exercício profissional apontada por Pimenta e Lima (2004) é a prática instrumentalizada pela técnica. Não se pretende desmerecer a importância e a necessidade de uma prática amparada pela técnica. Qualquer profissão precisa das habilidades técnicas para operar os instrumentos necessários para o sucesso da atividade realizada. O professor, bem como outros profissionais, também necessita da técnica. No entanto, o que se pretende realçar é que tais habilidades “não são suficientes para resolução de problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais.” (p. 37).

A perspectiva de estágio que enfatiza a técnica é reducionista, pois as atividades focam a prática no “como fazer”: nas técnicas utilizadas, em habilidades específicas para dirigir a classe, no preenchimento de fichas, diagramas etc. Pode ser também ilustrada pelas atividades de treinamento, como microensino, miniaula, dinâmica de grupo, oficinas que trabalham em confecção de material didático etc. O entendimento de prática na perspectiva técnica tem a finalidade de desenvolver habilidades instrumentais para ação docente e realizar o treinamento experimental de determinadas habilidades com o objetivo de possibilitar um bom desempenho docente. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

Embora a atividade guiada pela técnica seja importante, por si só não possibilita que se compreenda o processo do ensino na totalidade. O processo educativo é muito mais complexo e amplo. Essa perspectiva no estágio, para Pimenta e Lima (2004, p.39), “gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos com os conteúdos (teorias) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.” Mesmo assim, esse modelo de ensino é frequentemente solicitado pelos alunos em formação e pelas políticas governamentais, pois há uma crença, bastante arraigada no meio educacional, de que novas técnicas e metodologias podem resolver os problemas, as dificuldades e as carências da profissão e do ensino. Entretanto, essa solicitação acaba por fortalecer o “mito das técnicas e das metodologias.” (p. 39).

A didática técnico-instrumental produziu a ilusão de que as técnicas resolvem todos os problemas que envolvem o ensino. O desapontamento ligado a essa didática foi responsável por gerar críticas em torno dessa perspectiva no estágio. Para Pimenta e Lima

(2004), a atitude crítica da comunidade acadêmica frente à abordagem técnica trouxe consequências. Na tentativa de sobrepor essa perspectiva e incorporar uma visão analítica da escola e do ensino, surgiram manifestações críticas sobre tal contexto que limitaram em apenas repreender, apontar as fragilidades da escola, dos diretores e dos professores. O estágio que se aliou a esse modelo de criticismo acabou gerando conflitos e distanciamento entre a universidade e a escola.

Nos termos das autoras, o criticismo vulgar feito em relação às escolas e aos profissionais docentes ainda se faz presente especificamente nos cursos formação de professores. A crítica nesses moldes acaba por dispersar os alunos-estagiários para enfoques empobrecidos e reflexões superficiais. Traz também à tona a idéia de que a responsabilidade de se construir ou se produzir profissionalmente é exclusivamente individual. Ignora-se a universidade, os professores, as ações docentes e o contexto histórico da formação. Enfim, esse modelo e postura de criticidade não delegam compromisso social às partes envolvidas no estágio.

Pimenta e Lima (2004) acrescentam a questão da indissociabilidade existente entre teoria e prática nos cursos de formação de professores. As perspectivas ancoradas na prática modelar e na perspectiva técnica muito frequentemente geram a dissociação entre teoria e prática. Isso ocorre porque os elementos que sustentam uma interpretação saudável e reflexiva são fundamentados em conhecimentos científicos, em teorias. Esse fato, porém, parece não ser relevante nos modelos apresentados.

A seguir, algumas referências teóricas que direcionam o caminho para uma formação de professores que ultrapasse a tradição burocrática de realização do estágio, baseadas nas práticas modelar e técnica serão apresentadas.

### **3.4 A prática burocrática do estágio: possibilidades de sua superação**

Duas perspectivas marcam o movimento teórico sobre concepção de estágio que busca superar a clássica dissociação entre atividade teórica e atividade prática. A primeira concebe o estágio como atividade teórica que possibilita aproximar aluno-estagiário da realidade em que posteriormente atuará. A segunda traz as contribuições da epistemologia da prática. (PIMENTA; LIMA, 2004).

O momento de realização do estágio é habitualmente representado como a parte prática do curso. É o momento em que os alunos se dirigem para as escolas-campo com a

finalidade de realizar atividades relacionadas à docência e nela aprender pela “prática”. Essa concepção de estágio leva o aluno-estagiário a percorrer um caminho dissociado de interferências teóricas, não viabiliza elementos para uma reflexão e interpretação das práticas, as quais se resumem no fazer, na ação propriamente dita e produz uma aprendizagem baseada em modelos e técnicas. (PIMENTA; LIMA, 2004).

Pimenta e Lima (2004) defendem a idéia de um estágio dos cursos de formação de professores enriquecido de significados, que possibilite a construção de saberes, que incorpora procedimentos, ações, ou métodos de ensino capazes de conduzir à reflexão crítica e à compreensão da complexa e intrincada realidade que envolve a prática educativa. Propõem um estágio que valoriza o conhecimento teórico e que integra ou incorpora na reflexão da teoria as práticas e vice-versa. As autoras enfatizam que as teorias têm uma função essencial nesse processo. Seu papel “é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações provisórias da realidade.” (p.43).

Pimenta e Lima (2004, p. 45) afirmam ainda que “a finalidade do Estágio é propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso”. Essa orientação traz uma ressignificação do estágio na formação de professores. As autoras destacam que o estágio, desse modo, não significa o momento da prática do aluno-estagiário, de realização de ação docente, mas um momento que permite a realização de uma análise e reflexão das teorias. Nesse sentido, o estágio é atividade constitutiva do conhecimento teórico, da reflexão por meio do diálogo e da interferência na realidade.

O estágio, que tem o compromisso de aproximar o estagiário à realidade profissional, somente se sustenta quando inclui o envolvimento e a intencionalidade entre as partes envolvidas no processo. A maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação e de relatórios trazem uma visão estreita do espaço escolar. Há, portanto, uma necessidade de aprofundamento conceitual do que é o estágio e das atividades que nele se realizam.

Embora o estágio realizado de forma burocrática já tenha sido discutido, ele ainda é predominante nos cursos de formação docente. De forma geral, ocorre desconectado de outras disciplinas, dos conteúdos acadêmicos, da orientação teórica sobre as práticas de ensino, enfim, de toda a orientação pedagógica. Evidencia-se, frequentemente, nessa etapa

da formação, uma ruptura curricular. No entanto, para compreender essa problemática é necessário, segundo Chaveiro (1992), considerar as ações do professor, pois, por meio delas, manifesta-se sua concepção de educação e a relação estabelecida entre professor e aluno.

Pimenta e Lima (2004, p. 46) apresentam “o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio”, como possibilidade metodológica na formação do aluno-estagiário, com vistas a ultrapassar as problemáticas assinaladas. Essa abordagem defende a realização do estágio em forma de pesquisa. A pesquisa no estágio é vista como um método de formação de futuros docentes, a qual permite a “ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.”

Na sequência, serão apresentadas outras concepções de estágio. Para melhor compreendê-las, primeiro foram expostas as problemáticas do estágio e as bases teóricas que fundamentam as modalidades existentes dessa prática, as ações docentes e as relações que surgem de cada modalidade. A intenção é assinalar algumas orientações que perpassam essa forma convencional e burocrática de realização dos estágios nos cursos de formação de professores.

### **3.5 Professor reflexivo: algumas concepções**

A pesquisa como metodologia de formação de estagiários tem origem no Brasil a partir da década de 90 e representa um movimento de valorização do estágio. O trabalho de Pimenta (1994) é uma obra representativa desse movimento. O método de formação por meio de pesquisa baseia-se, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 47) na “concepção de professor como intelectual em processo de formação e a educação como processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado”. Essa perspectiva de estágio veicula contribuições de autores que trabalham a concepção de *professor reflexivo e professor pesquisador*.

O norte-americano Kenneth M. Zeichner publicou trabalhos nos quais debate o movimento do professor reflexivo. Ludke (2007) ressalta que, para Zeichner, a prática reflexiva é o mesmo que a prática orientada pela pesquisa.

Zeichner (1993) afirma que o movimento da prática reflexiva surgiu como reação contra o fato de os professores serem visto como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhes ditam de fora da sala de aula. Reconhece a necessidade de um ensino voltado para as mãos do professor, pois é ele que deve desempenhar um papel ativo na formulação dos objetivos do seu trabalho, bem como os meios para atingi-los.

O autor afirma que a reflexão não é propriedade exclusiva das universidades. Aponta que os professores têm teorias que podem contribuir com o conhecimento sobre o ensino. Há, no entanto, uma falta de reconhecimento, por parte dos pesquisadores, pelos conhecimentos práticos dos professores. Afirma também que a bandeira da reflexão é normalmente conduzida pelos que estão fora da sala de aula e ignoram o conhecimento e a experiência dos professores.

O significado de ensino reflexivo, segundo Zeichner (1993, p. 18), passa primeiramente pela distinção feita por Dewey sobre o ato humano que é rotina e o ato humano que é reflexivo. O ato de rotina “é guiado pelo impulso, tradição e autoridade.” Dessa forma, os professores não refletem sobre o ensino. Aceitam a realidade cotidiana sem questionar. Concentram seus esforços na busca de “meios mais eficientes e eficazes para atingirem seus objetivos e encontrarem soluções para problemas que outros definiram em seu lugar”. Esses professores, segundo o autor, geralmente não enxergam que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades. Já o ato reflexivo implica “consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que se conduz.” O autor reconhece que a reflexão não consiste em um conjunto de procedimentos e de técnicas que podem ser empacotados e ensinados para serem usados pelos professores. Muito pelo contrário. A ação reflexiva implica “intuição, emoção e paixão.”

Zeichner (1993, p. 18-19), valendo-se da orientação de Dewey, aponta três atitudes necessárias para a ação reflexiva:

A primeira, a abertura do espírito, refere-se ao desejo activo de se ouvir mais do que uma única opinião, de se atender a possíveis alternativas e de se admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força [...].

A segunda atitude, de responsabilidade, implica ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação [...]. Na minha opinião, essa atitude de responsabilidade implica que cada um reflita sobre, pelo menos, três tipos de consequências do seu ensino: consequências pessoais – os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; consequências acadêmicas – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências

sociais e políticas – os efeitos do seu ensino na vida dos alunos [...]. Por fim, segundo Dewey, a terceira atitude necessária à reflexão é a sinceridade. Ou seja, a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser os componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.

Essas considerações, segundo o mesmo autor (1993, p. 20), sobre as ações de rotina e ações reflexivas, não significam que o professor deve refletir sempre sobre tudo. Orienta sobre a prática reflexiva, no ensino e em outras profissões, dizendo que, no processo da reflexão, deve ser considerado “o que ocorre antes e depois da ação, e, em certa medida, durante a ação”. Isso significa dizer que “os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na ação como sobre ela”. Acrescenta que esses conceitos de reflexão na ação e sobre a ação se baseiam num ponto de vista do conhecimento, da teoria e da prática, muito diferente do que tem dominado a educação. Explica que, no ensino tradicional, da racionalidade técnica, há uma separação entre teoria e prática que precisa ser superada.

Zeichner (1993) centrou suas investigações na análise sistemática de como os conceitos, *reflexivo* e *prático reflexivo*, têm sido empregados. Concluiu com os resultados de seu trabalho que várias das maneiras empregadas desses conceitos têm contribuído muito pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores.

O autor aponta quatro características que minam a intenção de emancipação do professor de uma prática reflexiva equivocada. A primeira delas é a prática da imitação, como já foi visto. Elas são “sugeridas por investigações que outros conduziram e negligenciam-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como na de outros professores.” (p. 22). A segunda refere-se à “persistência da racionalidade técnica sob a bandeira da reflexão. Aqui nega-se aos professores a oportunidade de fazerem mais do que sintonizarem e ajustarem os meios de realizarem objetivos determinados por outros.” (p. 22-23). Essa orientação consiste em utilizar programas de ensino reflexivo desenvolvido e decidido por terceiros fora da sala de aula. A terceira é a tendência individualista que consiste em “centrar a reflexão na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando considerações sobre as condições sociais que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula.” (p. 23). A última refere-se à reflexão dos professores de maneira individual. Essa forma de pensar ou refletir sozinhos sobre seu trabalho limita suas possibilidades de crescimento.

Zeichner, ao se filiar ao debate conceitual, demonstra preocupações práticas e aponta estratégias tanto no âmbito escolar como na formação de professores. Propõe a pesquisa como atividade fundamental no exercício do magistério.

As reflexões de Zeichner (1993) sobre *professor reflexivo* são apresentadas por Pimenta e Lima (2004) como a base originária da pesquisa como possibilidade metodológica na formação de estagiários. Segundo as autoras, a expressão *professor reflexivo* é usada vulgarmente no cenário educacional. Frequentemente, atribui-se a ela uma reflexão simplista, na forma de adjetivo, como uma característica do indivíduo, mobilizado em uma compreensão de um trabalho docente. No entanto, esse conceito traz uma fundamentação muito mais ampla, pois “propõe que a formação profissional ultrapasse os moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais.” O profissional formado nesses moldes, segundo as autoras, não responde às situações que emergem no dia-a-dia profissional. Os fatos que surgem no cotidiano ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que ela poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Valendo-se de estudos de Dewey, Schön, Lúria, Polany, as autoras (2004, p. 48) apresentam uma perspectiva de estágio fundamentada na “epistemologia da prática”, o que significa “uma valorização da prática profissional como um momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, da análise e da problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.” Essa perspectiva de estágio valoriza a pesquisa na ação dos profissionais. Além disso, estabelecem as bases para o que é denominado de *professor pesquisador de sua prática*.

Na perspectiva do *professor pesquisador de sua prática*, conforme Pimenta e Lima (2004), há preocupação em conhecer, analisar e explicar o ensino e a aprendizagem, desenvolver teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes em situações escolares. Essa perspectiva vem sendo consolidada e, ao mesmo tempo, reconhece o professor como produtor de saber.

A proposta da epistemologia da prática, segundo Pimenta e Lima (2004), considera a teoria e a prática inseparáveis no plano da subjetividade do professor. As autoras argumentam que sempre há diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas a partir da experiência concreta, da ação dos professores, mas pelos diferentes campos de saberes, que se articulam e que se manifestam em situações concretas, Configuram continuamente um processo de reelaboração.

Destaca-se, assim, o importante papel das teorias, pois são elas que oferecem aos professores e aos futuros professores “perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se

dá a atividade docente, para neles intervir e transformando-os.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.49). Para que esse processo se desenvolva, duas condições são apresentadas. Primeiro, é imprescindível o permanente exercício da crítica às condições reais em que o ensino ocorre. Segundo, desenvolver uma metodologia de trabalho com o estágio baseada na pesquisa. É por meio da atividade da pesquisa “que se inicia a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros autores e olhares de outros campos de conhecimento, com objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação de uma sociedade humana.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.49-50).

Rosa (2006) delinea uma orientação sobre concepções e práticas na formação de professores que se configuram com os referenciais assinalados neste trabalho. Antes de pontuar as orientações sobre a formação de professores, a autora fala sobre as transformações sociais no mundo atual na economia, na política, na cultura, no trabalho, na ciência<sup>28</sup> e expõe que essas alterações sociais implicam em mudanças na educação e na escola. Assim, novas tarefas apresentam-se para os docentes.

### 3.6 Os saberes na formação de professores

A concepção de professor “como profissional de ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitando a sua diversidade pessoal, social e cultural, buscando a formação plena (cognitiva, afetiva e social)” é apontada por Rosa (2006, p. 17). A tarefa do profissional docente seria, então, “articular teoria e prática; aproveitar a experiência anterior do aprendiz; promover aprendizagens significativas – que tenham sentido para o estudante; desenvolver o pensamento crítico, propor enfoque e atitude interdisciplinar, realizar ensino com pesquisa.” ( p.18). No entanto, essas ações exigem dos professores a mobilização de alguns saberes: *saberes da experiência, saberes científicos, saberes pessoais, saberes pedagógicos*, os quais descreveremos posteriormente.

---

<sup>28</sup> Rosa (2005), sobre as transformações no mundo atual, assinala: na economia: o aumento do poder financeiro, a formação dos blocos econômicos, a nova estrutura industrial, sua dispersão e superação de modelos. Na política: a perda da força do Estado-Nação e o fortalecimento das leis de mercado (neoliberalismo). Na cultura: a produção de novas tecnologias da comunicação, as grifes e novas identidades sociais. A nova cidadania da cultura informatizada requer aquisição de novos hábitos intelectuais de simbolização. No trabalho: a substituição do homem pela tecnologia; a exigência de novos saberes profissionais. Na sociedade: concentração de renda, desemprego e o avanço da exclusão social. Na ciência: a bomba atômica, avanços da engenharia genética, avanços na ciência cognitiva, na compreensão das estruturas mentais e nos processos de conhecimento.

Tardif (2002, p. 16) faz ressalvas sobre os saberes docentes e a formação profissional. Reconhece que os saberes do professor são como “uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e ao mesmo tempo, os saberes dele.” Para o autor, os saberes do professor provêm de diversas fontes. Estão em um contínuo processo de construção. Eles são produzidos ao longo de sua carreira, ao longo de sua vida pessoal, escolar, profissional. Nesse processo contínuo, ele internaliza conhecimentos, crenças, valores etc. que contribuem para a formação de sua personalidade. Tais saberes serão mobilizados na ação docente para resolver ou solucionar conflitos no exercício profissional.

Tardif (2002, p. 255) apresenta como proposta o que denomina de *epistemologia da prática profissional*, que constitui “um conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. A epistemologia da prática profissional engloba num sentido amplo “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser.” A finalidade da epistemologia da prática profissional é descobrir esses saberes, “compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como incorporam, produzem, utilizam aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.” (p. 256). O autor também acrescenta que “a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtragem que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho.”

A obra de Pimenta (2005) reconhece essa abordagem. A autora parte do princípio de que os futuros professores devem buscar novas maneiras de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender. Enfatiza que o ensino deve tomar a sala de aula como objeto, seja focando o estudo sobre os elementos e os processos de condução e organização da aula, seja focando os processos epistemológicos do ensino. Valoriza a pesquisa na formação de professores e seus processos identitários.

Sobre os saberes docentes, afirma que são importantes instrumentos para mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Pimenta (2005) aponta essa orientação dando um significado do que seriam *os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos*.

*Os saberes da experiência* são aqueles adquiridos ao longo da vida escolar. Essa experiência possibilita falar sobre os professores, os que sabiam ensinar, os que eram bons de

conteúdo, mas não sabiam ensinar etc.

Sobre os *saberes do conhecimento*, Pimenta (2005), valendo-se da colaboração de Edgar Morin (1993), afirma que eles implicam trabalhar as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as, já que conhecimento não se reduz à informação. Nesse sentido, aborda outras importantes considerações para se chegar à finalidade da educação escolar. Explica o significado de inteligência como a habilidade de relacionar-se à “arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, produzir novas formas de progresso e desenvolvimento.” (p. 22). Explora o significado de consciência e sabedoria, poder e conhecimento, entre outros.

Sobre os *saberes pedagógicos*, Pimenta (2005, p. 26) afirma que são aqueles construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, em que o professor encontra instrumentos para interrogar, alimentar e confrontar suas práticas. Critica a fragmentação de saberes na formação e afirma que para superá-la é importante que os futuros docentes constituam “seu *saber-fazer* senão a partir do seu próprio *fazer*.” É por meio da ação que se produzem os saberes pedagógicos, pois nas práticas docentes estão contidos elementos importantes como a “problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (p.27)”. Essa orientação é uma configuração da perspectiva ou modelo<sup>29</sup> de formação de professor como prática social<sup>30</sup> ou da reflexão crítica.

Para isso, a autora assinala a importância da prática da documentação e da memória/estudo da experiência. Aponta também que um curso de formação inicial poderá

---

<sup>29</sup> Segundo Lipovetsky (2001, p. 52), muitos autores têm explicitado as distintas perspectivas ou modelos de formação do profissional do ensino. “Essa compreensão de docência é elaborada com base em estudos e pesquisas que se apóiam em uma fundamentação, tanto teórica-epistemológica, quanto prática. Alguns desses modelos, relativos à formação inicial de professores, ressaltam sua estreita vinculação com as diferentes concepções de ensino e as correlatas formas de considerar a autonomia em sua negatividade ou positividade.” Nesse trabalho, a autora optou em apresentar e discutir quatro perspectivas: a perspectiva acadêmica, a perspectiva da racionalidade técnica ou da ciência aplicada, a perspectiva da racionalidade prática ou da prática reflexiva e a perspectiva da prática social ou da reflexão crítica.

<sup>30</sup> O ensino, na perspectiva da prática social, é entendido como uma atividade social, política e crítica em oposição aos pontos de vista tradicional, mecânico, técnico, instrumental ou simplesmente prático. Dessa forma, o professor é visto como um intelectual comprometido, capaz de refletir criticamente acerca das teorias educacionais (e afins), sobre seu próprio pensamento e sua prática a fim de compreender, não somente as características específicas de seu trabalho – como quer a perspectiva da prática reflexiva – mas também, o contexto mais geral no qual o trabalho docente se realiza, atuando de modo a facilitar tanto o desenvolvimento de sua própria autonomia, quanto daqueles que participam dos processos educativos. (LIPOVETSKY, 2001, p. 64)

contribuir muito colocando à disposição dos futuros professores não apenas pesquisas sobre atividade docente, “mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência.” (p.28).

Assim, por meio de uma metodologia de projetos de ensino no estágio, proposta desta pesquisa, pode se produzir um conhecimento sobre o que ocorre nas escolas, responder as necessidades tanto do estágio como das escolas, pois o ponto de partida para elaboração de projetos são as problemáticas surgidas do diálogo entre as escolas e a universidade, mediatizadas pelos saberes. O projeto pode também desenvolver habilidades que visam no aluno-estagiário a um melhor desempenho profissional, bem como, propiciar aos docentes das escolas um processo de formação contínua.

### **3.7 Projetos de ensino: possíveis conceituações**

O termo projeto é hoje muito presente no cotidiano. É ambíguo e polissêmico. Esta é a razão que nos leva a buscar possíveis conceituações para ele, a fim de delinear um significado para essa modalidade educativa.

O trabalho com projetos cria possibilidades de alcançar uma aprendizagem significativa, pois sinaliza o desenvolvimento das competências de pesquisa e da organização da informação. É uma forma de estabelecer relações entre os conhecimentos, encaminhar os alunos de modo a desenvolver suas capacidades de relacionar com o outro, nos termos de Cortesão, Leite e Pacheco (2002).

O projeto é uma maneira de estudar. É um plano de ação sobre uma determinada situação ou sobre um problema ou ainda sobre um tema. Segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002, p. 24), “distingue-se de uma atividade tradicional e isolada de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz. [...] O projeto envolve uma articulação entre ações e intenções, entre teoria e prática organizada num plano que estrutura essas ações.”. Apesar de sua polissemia, o projeto, como plano, se situa na interface da expectativa e da intervenção. Implica adesão individual e empenho coletivo.

Segundo as autoras, há pesquisadores que consideram que um projeto não é apenas intenção, é também ação, a qual deve trazer um valor a ser acrescentado na situação

presente e que se concretiza no futuro. O registro das intenções, os motivos que o justificam, as atividades previstas e os efeitos que se espera produzir é apenas uma das dimensões que o projeto abarca. Para que ele produza de fato os efeitos previstos e também os não previstos deve haver a ação. Nesse sentido, o projeto não é apenas um plano ou uma intenção ou meramente um produto, mas o conjunto de todas essas dimensões. Engloba projeção, processo e produto.

Nessa perspectiva, os processos de ensino podem fortalecer a integração de conhecimentos ou, ao contrário disso, podem fragmentá-los. Se os contextos e as condições em que se ensina forem muito rígidos e oferecerem poucas possibilidades de intervenção, quer dos professores, quer dos alunos, então, muito provavelmente, a lógica da acumulação será reforçada. Mas, o contrário poderá ocorrer. Quando há uma postura de flexibilidade e recorre-se a procedimentos, nos quais, professores e alunos intervêm ativamente, lidam com o imprevisto, fazem escolhas, tomam decisões, essas condições podem levar o aluno ao caminho da produção do conhecimento. Dessa forma, criam-se as condições para que ocorra a produção de saberes significativos e funcionais e a integração deles.

A metodologia de projetos não é uma reflexão recente na educação. Como proposta de ensino, foi apresentada entre os anos 1915 a 1920 por Dewey e Kilpatrick. No Brasil, essa pedagogia foi introduzida pelo movimento escolanovista como tentativa de opor à pedagogia tradicional. Segundo Veiga (2006, p. 72), a Escola Nova “preconiza a solução dos problemas educacionais na perspectiva interna da escola, sem considerar o contexto social, político e econômico.”

A autora descreve que uma das características mais marcantes do escolanovismo são os métodos ativos, os quais se orientam “pelos princípios da individualização, da liberdade, da espontaneidade e, principalmente, da atividade em que o ‘aprender fazendo’ e o ‘aprender a aprender’ estão sempre presentes”. (p.72). Citando Sainz (1931), Veiga (2006, p. 72) afirma ainda que o método de ensino baseado em projetos representa “um protesto contra o intelectualismo, o verbalismo e o memorismo que apagam a curiosidade para tudo que não for o livro, única fonte de verdade”.

Tal proposta de ensino, quando surgiu, buscou alicerçar suas abordagens em torno da superação do ensino tradicional. Essa tendência é também associada à concepção tecnicista na educação, a qual se desenvolveu no século XX, desde a década de 30, com a industrialização e o movimento escolanovista; e depois, na década de 70, com a informatização.

No contexto em que essa abordagem surgiu não se incluíam em seus procedimentos metodológicos orientações que levassem ao desenvolvimento crítico e reflexivo e que também pudessem enriquecer a produção do conhecimento. Assim, essa abordagem na educação, foi ignorada ou até mesmo negada nos últimos anos. Segundo Behrens (2006, p. 164), “atualmente aparece reescrita por outros autores que tentam construir metodologias que buscam a aprendizagem significativa baseada em problemas com um novo paradigma.” Veiga (2006), por sua vez, afirma que a pedagogia dos projetos é hoje enriquecida pelos resultados de pesquisas e práticas de outra perspectiva. Destaca-se a abordagem baseada em problemas.

A metodologia dos projetos, associada à metodologia baseada em problemas, permite trabalhar com as técnicas de ensino retomadas por uma visão mais ampla. É uma opção metodológica que pode subsidiar professores, seus procedimentos e metodologias a um posicionamento crítico e reflexivo. Esse caminho é uma possibilidade de levar o aluno a ultrapassar uma prática pedagógica tradicional, baseada na memorização e na repetição. Essa opção metodológica, segundo Behrens (2006, p.173), “oferece condições de acolher as inovações paradigmáticas, pois, baseadas em situações-problema ou em problematizações, o aluno investiga para produzir conhecimento próprio. Reúne, assim, as ações de refletir, dialogar, argumentar e criar a possibilidade de tomar o problema para desenvolver uma visão complexa e contextualizada da realidade. A técnica da problematização é apontada como ponto norteador na metodologia de projetos.”

A abordagem técnica, que utiliza a metodologia fundamentada em problematizações, acompanha o movimento de mudança paradigmática da ciência; “a visão de totalidade, a superação da fragmentação, a busca de uma formação geral, complexa, holística e sistêmica.” (p.165). O professor, ao buscar essa direção, pode estabelecer um largo compromisso político na formação de cidadãos e tomar sua tarefa com uma maior consciência social. Portanto, os professores que buscam os subsídios desta proposta de ensino têm o desafio de retomá-las superando seu posicionamento acrítico e fragmentado. Essa orientação implica acolher, conforme Behrens (2006), os processos de “críticidade, criatividade e reflexão que venham a atender as metodologias que propõem aos alunos o aprender a aprender para a produção do conhecimento”.

Behrens (2003) defende o trabalho com projetos a partir de considerações em relação às transformações econômicas, políticas e sociais que ocorrem no mundo hoje. Apresenta uma visão de educação para a época presente, alicerçada em valores humanitários,

baseados na justiça, na paz, na solidariedade e na liberdade. Sugere, assim, uma proposta didática que denomina de “projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente”. Descreve que essa indicação pode ser sustentada por uma reflexão crítica em torno da necessidade de superação do paradigma positivista:

Neste momento histórico, a tradicional visão cartesiana, que acompanhou todas as áreas do conhecimento no século XIX e grande parte do século XX, não dá mais conta das exigências da comunidade científica e da formação acadêmica dos estudantes exigida na sociedade moderna. A proposição mecanicista e reducionista que levou à fragmentação – à divisão – é um procedimento advindo do pensamento newtoniano-cartesiano, que vem sendo superado pelo paradigma da sociedade do conhecimento que propõe a totalidade. (BEHRENS, 2003, p. 68).

Isso cria uma interface do ensino com a pesquisa, a qual “defende uma aprendizagem baseada na pesquisa para a produção do conhecimento, superando a reprodução, a cópia e a imitação referendada pelo pensamento newtoniano-cartesiano.” O ensino aliado à pesquisa contempla uma óptica educativa, que permite ao aluno “apropriar, construir, reconstruir e produzir conhecimento.” (BEHRENS, 2003, p. 88). Dessa forma, essa concepção de ensino pode gerar, além da superação da reprodução para a produção do conhecimento, também a habilidade investigativa, a autonomia de pensamento o posicionamento crítico. Um ensino que tem como princípio a pesquisa não é apresentado simplesmente como uma alteração metodológica, mas sim, pelo posicionamento pedagógico em que o aluno é colocado como sujeito participante do seu próprio processo de aprender.

Com base em Veiga (2006), apresentam-se de forma resumida as características significativas para o desenvolvimento do trabalho com projetos:

- 1) colocar em prática um objeto de estudo ou de atividade que tenha valor afetivo para o aluno;
- 2) desenvolver atividades discutidas antecipadamente e assumidas por todos;
- 3) sua elaboração significa antecipar formalmente os momentos de seu desenvolvimento, bem como os objetivos a serem atingidos;
- 4) destaca a necessidade de a coletividade estar presente para moderar, informar e avaliar;
- 5) sua realização traz momentos de trabalho individual e negociação coletiva;
- 6) deve ser posto em prática de modo flexível;

7) o papel do professor, nesse tipo de trabalho, é o de coordenador do grupo. Ele deve intervir por sua iniciativa à medida que o trabalho avança e a pedido do grupo;

8) o projeto deve levar a uma produção com finalidade pedagógica e social e culminar com a apresentação do produto final para todos os alunos.

Além dessas características, outros importantes pontos se destacam. Veiga (2006, p. 74) afirma que essa proposta “envolve sempre a resolução de problemas, possibilitando a análise, a interpretação e a crítica por parte dos alunos.” Inclui a interação entre a teoria e a prática e que na sua essência “estão presentes as dimensões pedagógicas, criativa e lúdica, tornando a sala sinônimo de alegria, de curiosidade e de construção coletiva”.

Em relação ao planejamento e ao processo que compõe o trabalho com os projetos, a autora resume que, na sua experiência com essa metodologia, ela estrutura-se em três momentos sem fronteiras definidas: 1) a identificação ou problematização. Esse momento consiste em formular e desdobrar a problemática; 2) o desenvolvimento ou trabalho de campo. Essa etapa coloca os envolvidos em contato com a realidade, com o campo teórico e com o contexto social, político e cultural; 3) a globalização das produções realizadas pelo grupo, a síntese e avaliação final. Esse momento traz à tona a totalidade da produção do trabalho. Integra-se a ele a avaliação global da produção, as atitudes, os procedimentos, os conhecimentos produzidos, os novos problemas etc.

Assim, o processo didático desenvolvido por meio de projetos constitui uma alternativa para o estágio de formação de professores. Esse instrumento oferece meios de intervenção didática, expressa a maneira de organizar o processo pedagógico com vistas a integrar a teoria à prática, na tentativa de ultrapassar as práticas tradicionais e burocráticas de realização do estágio. No próximo capítulo, apresenta-se a descrição e a análise dos dados desta pesquisa, os projetos de ensino realizados no estágio em 2006.

## CAPÍTULO 4

### OS PROJETOS DE ENSINO NO ESTÁGIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*A postura que assumimos em relação ao estágio é compreendê-lo como um dos componentes curriculares dos cursos de formação de educadores, com um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve reflexão e a intervenção na vida das escolas, dos professores, dos alunos e da sociedade na qual estão inseridos. Sua finalidade é colaborar no processo de formação dos educadores, para que estes, ao compreender e analisar os espaços de sua atuação possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa.*

Selma Garrido Pimenta e  
Maria Socorro Lucena Lima

Neste capítulo, será apresentada a análise e a interpretação de dados coletados a partir de uma experiência realizada com os alunos-estagiários do curso de Geografia da UEG de Porangatu. Serão apresentadas as três etapas que compuseram o trabalho. A primeira consistiu em preparar os alunos-estagiários para elaboração de projetos de ensino por meio de uma fundamentação teórico-conceitual sobre o ensino e a formação de professores de Geografia, que foi subdividida em três unidades teóricas. A segunda etapa consistiu na investigação da temática, na efetiva elaboração e execução dos projetos de ensino nas escolas-campo do Estágio. Na terceira etapa, foi realizada uma avaliação desse instrumento pedagógico, tendo em vista a integração teoria e prática e a superação de uma abordagem tradicional.

Também será apresentado o perfil dos participantes, alunos-estagiários do 3º ano – matutino/ 2006, do curso de Licenciatura em Geografia, os projetos de ensino, as escolas-campo onde se realizou o Estágio, os grupos de alunos-estagiários que compuseram cada projeto. Finalmente, a descrição e a análise dos quatro projetos de ensino desenvolvidos no Estágio Supervisionado serão feitas: 1) *Movimentos populacionais*; 2) *Solo e água: uso e preservação*; 3) *Coleta seletiva e reciclagem*; 4) *Meio ambiente e cidadania ambiental*.

#### **4.1 O caminho metodológico percorrido com os alunos-estagiários**

A implementação de projetos de ensino com os alunos-estagiários de Porangatu não aconteceu de forma linear e rígida. Em linhas gerais, separa-se em etapas no sentido de delinear o caminho percorrido pelos alunos no decorrer do processo (VEIGA, 2006).

Em todas as etapas do trabalho, o aluno-estagiário alternou atividades durante as aulas, onde foram traçadas as orientações teóricas somadas a discussões e reflexões e nas escolas-campo, onde se deu o desenvolvimento de atividades relacionadas às fases do estágio.

Foram utilizadas as aulas da disciplina Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado para que a proposta fosse acolhida e também para desenvolver a metodologia, fundamentar os referenciais teóricos diversos, constituir uma formação com a dimensão reflexiva, além de promover as habilidades técnicas para desenvolver os projetos e posteriormente acompanhar as análises do trabalho.

##### **4.1.1 Primeira etapa: identificação da problemática e preparação teórica**

A primeira etapa do trabalho teve como finalidade verificar os problemas das escolas-campo e munir os alunos estagiários em uma formação teórica, motivando-os para a elaboração e implementação dos projetos de ensino. Essa etapa, a mais longa esteve presente em todo o processo.

Na escola-campo, os alunos estagiários cumpriam a carga horária destinada às fases da observação e semi-regência. Nessa etapa, produziram o diagnóstico da escola, acompanharam e auxiliaram o professor em atividades de monitoria. Identificaram, assim, diversos problemas, entre eles, os relacionados aos conteúdos e às práticas de ensino dos professores de Geografia. Esse levantamento foi a matéria-prima para a definição das temáticas dos projetos de ensino e para as discussões em sala de aula subsidiadas pelos referenciais teóricos.

Nas aulas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado – atividades que aconteceram paralelamente ao trabalho de campo, a base conceitual foi estruturada em três unidades teóricas que se integravam. Na Unidade 1, foram recrutadas as problemáticas que caracterizam o estágio realizado na UEG, situando-as teoricamente. Na Unidade 2, foram delineadas orientações sobre o ensino de Geografia. Essa ação foi produzida basicamente em

torno das concepções teóricas socioconstrutivistas. Na Unidade 3, foram apontadas as fundamentações que alicerçaram a proposta de projetos no estágio. Na sequência, veremos os elementos conceituais constitutivos do trabalho docente em cada unidade teórica.

Na **Unidade 1**, foi feita uma descrição das problemáticas que envolvem o estágio; estudadas as diferentes concepções de estágio e propostas recentes, dentre elas o estágio em forma de projetos.

Primeiramente foram realizados procedimentos guiados pela metodologia baseada em problemas, (BEHRENS, 2006), levantadas as problemáticas do estágio da UEG – UnU Porangatu, arroladas em torno de questões já relatadas anteriormente. Entre elas, algumas se destacaram pelo caráter meramente burocrático, tomado apenas como um requisito acadêmico: a indicação de ações didáticas direcionadas apenas para as práticas docentes desarticuladas de lucidez teórica; a falta de domínio dos conteúdos da Geografia escolar pelos alunos-estagiários e a inexperiência docente; a falta de motivação e de contentamento dos alunos para realizar o estágio; as críticas exageradas em relação às práticas dos professores das escolas-campo, muitas vezes, descomprometidas de um papel social; a realização do estágio de maneira técnica, apoiando-se, demasiadamente, em inúmeras fichas específicas para cada fase; os conhecimentos específicos ou didático-pedagógicos e as relações interpessoais tratados de maneira superficial e inexpressiva. Foi verificado também, nessa fase, o predomínio de aulas expositivas como procedimento, desamparadas do diálogo coletivo.

Em relação à fundamentação teórica sobre o estágio, como um campo do conhecimento, foi amparada nas diferentes concepções de estágios indicadas por Pimenta e Lima (2004): a prática como imitação de modelos; a prática como instrumentalização técnica; as propostas de estágio que buscam a superação da separação teoria e prática: o estágio como aproximação da realidade, o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio. Na sequência, foram introduzidos, com apoio da mesma referência teórica, os elementos conceituais sobre o estágio realizado em forma de projetos.

Esse referencial teórico contribuiu para justificar e motivar os alunos para o trabalho a ser realizado. Permitiu a possibilidade em compor uma análise geral sobre o estágio na formação de professores e a diversidade de maneiras como pode ser realizado. Além disso, auxiliou na orientação sobre o planejamento dos projetos de ensino e sua operacionalização, mobilizou os alunos-estagiários para a identificação dos problemas e a seleção de temas para os projetos de ensino.

A **Unidade 2** foi fundamentada predominantemente na obra de Cavalcanti (2005), em que se verificaram as abordagens teóricas e os elementos da prática de ensino de Geografia e os procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista. Posteriormente também foram situadas concepções de Callai (2003a, 2003b) e de Kaercher (2003).

Essa unidade teórica teve como objetivo apontar referências didáticas da Geografia escolar fundamentadas no método de ensino. O método socioconstrutivista deveria contribuir com os alunos-estagiários na reflexão dos procedimentos didáticos a serem encaminhados e tomados no momento da prática. Segundo Cavalcanti (2005, p.71), “os procedimentos são formas operacionais do método de ensino, isto é, são as atividades para viabilizar o processo de ensino, tal como ele é concebido teórica e metodologicamente. São formas cujos conteúdos são encaminhados e efetivados para o processo de conhecimento pelo aluno.”

Em seguida, algumas referências didático-pedagógicas apontadas por Cavalcanti (2005), baseadas no método socioconstrutivista, serão abordadas. Tais referências foram estudadas coletivamente no decorrer das aulas e, por isso mesmo, irão compor as análises do trabalho realizado. Abordar esses elementos teóricos tem o objetivo de promover, posteriormente, uma melhor compreensão das associações alcançadas no decorrer da execução dos projetos de ensino.

Cavalcanti (2005) apresenta o Movimento de Renovação da Geografia, no fim da década de 1970, marco que inicia um período de grandes mudanças em torno de propostas de pesquisa e de ensino. A autora enfatiza os componentes fundamentais do ensino: objetivos, conteúdos e métodos e a necessidade de articulação entre eles. Destaca que o caminho mais adequado para se selecionar uma temática e os procedimentos de ensino é partir dos objetivos de ensino. São eles que compõem a reflexão sobre os componentes do ensino; eles é que devem nortear os conteúdos e os métodos. Sobre o objetivo do ensino de Geografia, destaca que sua finalidade é levar o educando a uma consciência de espacialidade dos fatos e fenômenos que vivencia.

Quanto aos conteúdos geográficos, Cavalcanti (2005) explica que devem propiciar a formação de raciocínios geográficos. Para formar esses raciocínios, são necessárias as referências teórico-conceituais. Destaca os conceitos geográficos como as ferramentas, os recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos diferentes espaços. Acredita que os conceitos geográficos são os instrumentos que permitem uma leitura do mundo do ponto de

vista geográfico. Sugere que o professor promova o confronto entre conceitos científicos e o conhecimento cotidiano para construir um conceito geográfico.

Em relação aos métodos, Cavalcanti (2005) defende as propostas de ensino socioconstrutivistas, as quais consideram o ensino um processo de construção de conhecimento e o aluno como um sujeito ativo nesse processo. Esta concepção de ensino indica que o papel do professor é o de mediador, o qual requer que as suas ações devem ser uma intervenção intencional e consciente e também deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos.

Sobre os encaminhamentos das atividades de ensino, a autora esclarece que não há necessidade de se romper com as formas mais convencionais, como as aulas expositivas. O que importa não é exatamente o tipo de procedimento utilizado, mas a garantia de realização de atividade intelectual dos alunos. Recomenda os procedimentos que propiciam maior motivação e atividade intelectual, que levam a uma interação ativa e problematizadora com os objetos de conhecimentos, a atitudes democráticas, solidárias e de cooperação entre alunos e deles com a sociedade e com o ambiente em que vivem.

Já em relação aos procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista, Cavalcanti (2005) enfatiza que o papel do professor de Geografia é também o de refletir sobre procedimentos de ensino de Geografia. Para determinar os procedimentos, deve-se pensar no processo de ensino em seus diferentes momentos.

As ações recomendadas na preparação para a introdução de um conteúdo devem envolver as problematizações, atividades que propiciem atividade mental e física dos alunos e considerem suas experiências como uma dimensão do conhecimento. Entre os vários procedimentos adequados para esse momento, a autora dá destaque para as atividades de observação da paisagem<sup>31</sup>. Essa atividade é fundamental para produzir motivações, a partir da problematização do tema e da realidade observada. Destaca também o trabalho com a

---

<sup>31</sup> A observação da paisagem fornece elementos importantes para a construção de conhecimentos referentes ao espaço nela expresso. A observação pode ser direta ou indireta, direta quando a observação é do lugar de vivência do aluno. Quando não é possível a observação direta, faz-se a observação indireta é feita de representações da paisagem, em figuras, mapas, filmes, etc. É importante que o professor fique atento para que essa atividade não se transforme em mais uma formalidade a ser cumprida pelo aluno na escola. É necessário que haja um envolvimento real do aluno com a atividade. A observação é uma atividade seletiva, depende de requisitos do observador. Trata-se de uma habilidade que pode ser desenvolvida na escola, e particularmente na Geografia, que tem nas formas espaciais (paisagem) um primeiro nível de análise do próprio espaço. É importante, para que essa habilidade seja desenvolvida, que o aluno possa descrever aquilo que observa, possa ouvir o que os outros observam, e que possa questionar o que viu e observou com os outros na paisagem e o que não viu, e que possa enfim refletir sobre o que foi individualmente e coletivamente observado. (CAVALCANTI, 2005).

linguagem da sociedade tecnológica<sup>32</sup> – música, poesia, literatura, cinema, audiovisuais, televisão. Para Cavalcanti (2005), este é o grande desafio que o professor precisa enfrentar. O trabalho escolar não pode ignorar as transformações de grandes avanços tecnológicos da atualidade, pois mundo e linguagem dos alunos se pautam nas novas tecnologias. O segundo momento refere-se ao tratamento didático da matéria nova<sup>33</sup>. Esse momento é constituído, segundo Cavalcanti (2005, p. 86), “pelo estudo mais sistemático do conteúdo, do investimento na formação e ampliação de conceitos, na construção e reconstrução de conhecimentos.” Devem ser priorizadas aqui atividades de ensino que ativem nos alunos as operações mentais de conceituação, comparação, análise, síntese. Dentre os procedimentos sugeridos, a autora destaca os projetos de investigação e o estudo do meio. Finalmente, o terceiro momento refere-se à “consolidação, aprimoramento e aplicação dos conhecimentos e habilidades: controle e avaliação dos resultados escolares.” (p.92).<sup>34</sup>

Nessa unidade teórica, também foram trabalhadas duas obras de Callai. Na primeira referência (2003b), foi enfatizada *a dimensão pedagógica na formação do Geógrafo*, sua função técnica e social no processo de ensino. Na segunda, (2003a), a ênfase recaiu sobre *o ensino de Geografia: recortes espaciais para análise*, que é um artigo em que a autora dá destaque para as categorias espaciais de análise da realidade (local, regional e global) e as referências conceituais sobre as teorias de aprendizagem (2003a, p.61-63). A obra de Kaercher (2003), *a geografia é o nosso dia-a-dia*, também foi utilizada. O autor destaca alguns elementos importantes: primeiro aponta o livro didático apenas como um auxiliar do professor, aborda questões referentes à superação da memorização, aponta para uma reflexão acerca de procedimentos e conteúdos que não recorrem à memorização, discute como construir os conceitos geográficos e quais são os conceitos relevantes.

---

<sup>32</sup> O trabalho com a linguagem da sociedade tecnológica, segundo Cavalcanti (2005), deve possibilitar ao aluno perceber a Geografia no cotidiano, para fazer a ponte entre seus saberes cotidianos e o conhecimento científico. A importância em articular a linguagem das mídias é que ela proporciona o diálogo com as diferentes culturas, bem como ajuda o aluno a processar melhor o conteúdo desta linguagem, cheio de informações fragmentadas e superficialmente produzidas. A cultura da mídia está presente na sala de aula, no imaginário, nas representações dos professores e alunos e precisa ser recuperada e trabalhada na escola.

<sup>33</sup> Para Cavalcanti (2005, p. 86), “as ações didáticas consideradas mais adequadas para esses momentos são as seguintes: estabelecer situação de interação e cooperação entre os alunos; intervir no processo de aprendizagem dos alunos; apresentar informações, conceitos e exercitar memorização de dados; manter relação dialógica com os alunos e entre os alunos. Os procedimentos sugeridos são: exposição do professor, leitura e interpretação de textos, discussão, projeção de filmes, debate, projetos e exposição da pesquisa, estudo do meio, trabalho de manuseio, análise e construção de mapas (construções de sínteses).” Dos procedimentos apontados, a autora destaca os projetos de investigação e o estudo do meio.

<sup>34</sup> Segundo Cavalcanti (2005, p. 92), essa fase tem como finalidade aprofundar o conhecimento do aluno e proporcionar oportunidades de utilizar esse conhecimento de maneira criativa. Entre as ações didáticas para esse momento sugere: “autódromo, exposição, questionário individual, redação individual, GVGO, ou seja, Grupo de Verbalização e Grupo de Observação, grupos com roteiro de estudo, discussão circular, júri simulado.”

A **Unidade 3** trabalha com a fundamentação teórico-prática sobre a metodologia dos projetos no ensino.

Essa unidade teórica foi trabalhada com base nas propostas de Martins (2001) e Demo (2005), nas quais a aprendizagem se dá via pesquisa. Nessa perspectiva, os alunos-estagiários orientados para o trabalho referente ao estágio poderiam também assinalar e utilizar de procedimentos semelhantes em seus respectivos projetos de ensino em suas ações.

A proposta de Martins (2001) é variada, no entanto, ressaltam-se aqui apenas as que fluíram do diálogo com os alunos-estagiários. Inicialmente, foram apontados os inúmeros referenciais teóricos em que esta proposta se apóia. Além de reflexões sobre a pedagogia dos projetos, outras considerações se destacaram, como: os motivos temáticos; a inserção de fatos/acontecimentos da realidade ao conteúdo; o trabalho coletivo; as temáticas interdisciplinares; o papel do professor como coordenador e orientador do trabalho, disposto a ações motivadoras e que valorizam o conhecimento do aluno; o significado de método científico e o conjunto de procedimentos a serem usados que possibilitam alcançar o objetivo almejado. Este último item foi associado às referências didático-pedagógicas propostas por Cavalcanti (2005), apontadas na segunda unidade teórica.

A abordagem técnica sobre a produção dos projetos de ensino também foi trabalhada em aula. Martins (2001) orienta a organização dessa proposta de trabalho pedagógico por meio dos seguintes elementos: devem partir sempre de um assunto temático que se relaciona com os conteúdos programados, os objetivos que se deseja alcançar, os procedimentos a serem usados para que se alcance os resultados almejados, as atividades ou ações a serem cumpridas, os resultados e também a avaliação final do trabalho de acordo com os objetivos propostos.

O autor sintetiza esses elementos por meio dos seguintes questionamentos: o que será pesquisado? (temática). Por que pesquisar? (justificativa). Para que pesquisar? (objetivos). Como pesquisar? (procedimentos/metodologia). Que resultados esperar? (hipóteses). Acrescenta também orientações sobre as etapas para desenvolver o trabalho e alguns exemplos de trabalho com projetos.

Em continuidade a essa unidade, foram acrescentadas orientações de Demo (2005). A proposta desse autor, educar pela pesquisa, fundamenta-se em quatro pressupostos. O primeiro coloca a educação pela pesquisa como uma educação típica do espaço escolar, em que os diferentes espaços (família, amigos, ambiente de trabalho, etc.) são também agentes educativos, entretanto, educam por meios que se diferem da pesquisa. O segundo pressuposto,

o questionamento reconstrutivo, constitui a essência da proposta. Ele começa com a iniciativa do aluno na busca de dados ou fontes, acompanhado de leitura e atitudes que o levam à interpretação, à formulação, ao desafio da elaboração própria, a duvidar e a perguntar, a cultivar o espírito crítico etc. O terceiro pressuposto vê a pesquisa como atitude cotidiana. “Trata-se de ler a realidade de modo questionador”. (DEMO, 2005, p. 12). Isso atribui ao indivíduo o cultivo constante de uma consciência crítica e questionadora. O quarto pressuposto aponta a educação como processo de formação de competência humana e histórica. O autor argumenta que a “competência não é apenas executar bem, mas caracteristicamente refazer-se todo dia, para postar-se na frente dos tempos.” (p. 13).

#### **4.1.2 Segunda etapa: planejamento do projeto de ensino**

Após a definição da temática, foram realizados os primeiros esboços dos projetos. Houve diálogo, discussão e negociação, que ocorreram com todo o grupo, mas também, particularmente. Essa etapa concluiu, quando os grupos finalizaram a elaboração dos projetos, que incluiu a delimitação da temática, a problematização, os objetivos, a justificativa, o cronograma, a revisão teórica, a metodologia e os referenciais bibliográficos. Depois de pronto, os alunos apresentaram em sala os projetos de ensino. Esse momento foi importante para refletir todos os elementos do projeto que seriam utilizados no momento de sua execução. Muitas trocas e contribuições foram dadas pelos grupos.

As escolhas dos alunos em relação aos temas tiveram diferentes razões. A orientação era que os alunos se voltassem para as problemáticas encontradas nas escolas no decorrer das fases de observação e semi-regência. Alguns alunos assim o fizeram, ao relacionarem seus temas a episódios da convivência na escola. Outros alunos-estagiários elegeram temas que ressaltavam a consciência ambiental. Os relatos dos alunos no que se refere às escolhas temáticas apontam também para as ponderações feitas em torno de conteúdos de maior relevância para o grupo.

Em relação à pesquisa no ensino, ela ocorreu continuamente, desde a escolha da temática, dos objetivos, do conteúdo e da metodologia, o aluno-estagiário foi orientado a pesquisar para selecionar, delimitar e fazer os recortes da temática escolhida. A pesquisa, nesse momento, teve o objetivo de levá-los a eleger os objetos temáticos e transpô-los para a Geografia escolar. No momento anterior à execução dos projetos, foi realizada uma apresentação dos projetos de ensino em sala. As contribuições dos grupos levaram alguns

alunos a pesquisar e a reestruturar ou redimensionar o projeto de ensino. Esse processo levou-os a refletir, replanejar, refletir novamente, e depois, ao atuar, dar continuidade às reflexões.

#### **4.1.3 Terceira etapa: desenvolvimento dos projetos de ensino e avaliação do trabalho**

Nessa etapa, foram desenvolvidos os projetos de ensino e, em seguida, foi feita uma avaliação dos resultados alcançados, coletivos e individuais. Após a execução dos projetos nas escolas-campo, analisou-se a ação docente, o desempenho dos alunos estagiários em cada projeto, considerando o construto teórico tratado na etapa anterior e os objetivos propostos em cada um. A interlocução que se fez envolveu as contribuições dessa modalidade de ensino, os objetivos que foram alcançados, as questões que dificultaram o trabalho e o seu andamento, um diagnóstico da metodologia e dos recursos materiais e didáticos utilizados na prática do ensino da Geografia e os desafios futuros.

Após a execução dos projetos de ensino nas escolas-campo, os alunos-estagiários analisaram as atividades que realizaram. Refletiram sobre o trabalho, relacionaram, nessa reflexão, a metodologia, os objetivos propostos e os alcançados, os desafios e as contribuições da proposta na formação de professores e no ensino de Geografia.

Para compreender melhor a dinâmica do trabalho, a seguir apresenta-se um pequeno perfil dos alunos-estagiários.

#### **4.2 Perfil dos participantes**

Esse perfil retrata as características básicas de quatorze alunos-estagiários que participaram, direta ou indiretamente, do trabalho desenvolvido nesta pesquisa. A exposição e descrição dos dados foram feitas com base na orientação de Medeiros (2006, p.68).

**Quadro 1: Perfil dos alunos estagiários**

Categorias Informantes	Idade			Profissão anterior			Profissão atual				Renda familiar				Pretende exercer a profissão de professor(a)		Motivos que o(a) levou a cursar Licenciatura Plena em Geografia		
	21 a 30	31 a 40	Acima de 40	Estudante	Funcionário Público	Do lar	Professor	Funcionário Público	Professor	Vendedor	Somente estudante	0 a 2 SM	2 a 4 SM	4 a 8 SM	Superior a 8 SM	Sim	Não	A diversidade de conteúdos da Geografia, suas relações com a atualidade e com o cotidiano. Além das questões sociais, econômicas, políticas e ambientais	Por afinidade anterior com a Geografia escolar
14 alunos do Curso de Geografia Matutino (2006)	7	6	1	6	2	2	4	3	7	2	2	5	4	4	1	13	1	8	5
Dados percentuais (%)	50,0	42,8	7,2	42,8	14,3	14,3	28,6	21,4	50,0	14,3	14,3	35,6	28,6	28,6	7,2	92,8	7,2	64,4	35,6

Fonte: Dados coletados por meio de questionários aplicados aos alunos estagiários do 3º ano matutino (2006).

Legenda:

SM – Salário mínimo

O perfil traçado na página anterior, foi feito com base em um questionário aplicado aos alunos-estagiários em sala de aula.

Dos dados coletados, percebe-se que a idade predominante dos alunos varia entre 21 e 40 anos, sendo que metade dos participantes (7) está na faixa de 21 e 30 anos. Quanto aos demais, 42,8 % (6), as idades variavam entre 31 e 40 e apenas um aluno-estagiário tem acima de 40 anos.

Em relação ao questionamento feito sobre as profissões exercidas anteriormente, alguns alunos, o correspondente a 28,6% (4), já trazem na suas histórias de vida um vínculo com a docência, no entanto, a maioria, 42,8% (6), não exercia atividades profissionais, estudavam somente. Possivelmente, entre eles estão os alunos mais jovens. Os demais, 28,6 (4), afirmaram trabalhar em outros setores, 14,3 (2) em serviços públicos e os outros 14,3 (2) em atividades do lar.

Sobre a profissão atual, 50% (7) dos participantes declararam já trabalhar na profissão docente. Quanto aos demais, 21,4% (3), trabalham no serviço público e 14,3% (2) como vendedores no comércio local. O restante dos alunos, 14,3% (2), alegou exercer exclusivamente atividades estudantis.

Em relação à intencionalidade de trabalhar na profissão docente, constatou-se que quase a totalidade dos alunos relatou o desejo de exercer a profissão de professor. Somente um aluno declarou que não tinha essa pretensão profissional.

Na questão relativa à renda familiar, verificou-se uma variação elementar: 35,6% dos participantes, o correspondente a 5 alunos, vive com uma renda familiar de zero a dois salários mínimos, 28,6% vivem em uma família com uma renda que varia entre dois e quatro salários mínimos. Os outros 28,6% têm renda de quatro a oito salários mínimos. Apenas um participante (7,2%) declarou renda familiar superior a oito salários mínimos.

Sobre os motivos que os levaram a cursar a Licenciatura plena em Geografia, foi possível verificar que 35,6 % (5) dos alunos disseram que havia uma afinidade anterior com a disciplina escolar, na educação básica; 64,4 % (8) apontaram motivos que envolvem o conteúdo da ciência geográfica com a realidade e com o cotidiano, as questões sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais. Apresentam esse fator como responsável por uma ampla formação cultural.

Nenhum aluno declarou que a escolha pelo curso de Licenciatura Plena em Geografia estivesse relacionada à profissão de professor, embora nas perguntas do questionário houvesse tal relação.

### 4.3 Análise dos projetos de ensino

Apresentaremos inicialmente os alunos-estagiários, os identificadores correspondentes a cada um que participou diretamente na execução do trabalho, as escolas e turmas integrantes, a composição de cada grupo e os quatro projetos de ensino que foram desenvolvidos nas cidades de Porangatu, Formoso e Mutunópolis. As duas últimas foram incluídas porque, no curso de Geografia de Porangatu, há alunos de outros municípios.

#### Projeto de ensino 1: *Movimentos populacionais*

##### Grupo A

Escola Municipal Maria José Gonçalves

Cidade: Porangatu

Turma: 6ª série /vespertino

Integrantes: A1, A2

##### Grupo B

Escola Municipal Eusébio Martins da Cunha

Cidade: Porangatu

Turma: 6ª série /noturno

Integrantes: B1, B2

#### Projeto de ensino 2: *Solo e água, uso e preservação*

##### Grupo C

Escola Evangélica Presbiteriana

Cidade: Porangatu

Turma: 5ª série/ matutino

Integrantes: C1, C2, C3, C4

Projeto de ensino 3: *Coleta seletiva de lixo e reciclagem*

Grupo D

Colégio Estadual Genoveva Rezende Carneiro

Cidade: Formoso

Turma: 5ª série/ matutino

Integrantes: D1, D2

Projeto de ensino 4: *Meio ambiente e cidadania ambiental*

Grupo E

Colégio Estadual João Teodoro de Oliveira

Cidade: Mutunópolis

Turma: 7ª série /matutino

Integrantes: E1, E2, E3.

**4.3.1 Projeto de ensino 1: *Movimentos populacionais***

Esta seção tem como objetivo principal analisar a contribuição do projeto de ensino *Movimentos populacionais* para a formação de professores de Geografia.

O projeto de ensino *Movimentos populacionais* foi desenvolvido por dois grupos de alunos-estagiários, Grupo A e Grupo B. O projeto foi desenvolvido em duas escolas-campo da cidade de Porangatu, no segundo semestre do ano de 2006, quando ainda não havia mudado a estrutura curricular das escolas no que se refere à divisão do Ensino Fundamental em nove anos.

O Grupo A atuou na Escola Municipal Maria José Gonçalves, na 6ª série, do período vespertino. Participaram da operacionalização do projeto duas alunas-estagiárias, A1 e A2. O Grupo B executou o mesmo projeto na Escola Municipal Euzébio Martins da Cunha, também na 6ª série do período noturno. Compuseram o grupo as duas alunas-estagiárias, B1 e B2.

Os procedimentos didáticos adotados pelos dois grupos foram praticamente os mesmos. Num primeiro encontro, foi feita uma abordagem teórica sobre migrações e solicitado aos alunos das escolas-campo que entrevistassem com os migrantes de Porangatu.

Num segundo encontro, apresentou-se aos alunos um vídeo do programa Globo Repórter, que retratou a vida dos imigrantes brasileiros no Paraguai, na Europa, nos Estados Unidos e no Japão. Nesse encontro, os alunos apresentaram as entrevistas que fizeram com os migrantes locais e estabeleceram relações com as entrevistas que viram no Programa Globo Repórter. O encontro culminou com algumas referências teóricas sobre as migrações.

O objetivo dos dois grupos foi associar o conteúdo teórico, percorrido no decorrer das aulas de regência, com fatos reais que ilustravam a temática. Esse objetivo, assim como os demais componentes de ensino, que constituíram o trabalho dos dois grupos, está pertinente com a metodologia orientada para desenvolver os projetos de ensino.

A seguir, faremos a análise do trabalho desenvolvido pelo Grupo A e, em seguida, pelo grupo B.

### **Grupo A**

No primeiro encontro do grupo A com os alunos da escola-campo, a aluna-estagiária 1 (doravante A1) iniciou a aula com uma apresentação do grupo e do tema do projeto. Em seguida, perguntou aos alunos o que é migrar. Uma das alunas respondeu que “é o deslocamento de pessoas de um local para outro”. A1 continuou: “migrar é movimento que podemos fazer em nosso cotidiano. Pode ser um movimento de saída de uma cidade para outra; pode ser também mudar do campo para a cidade, de um país para outro [...]”

Na sequência, explicou sobre emigração, imigração, imigrantes, emigrantes, migrações internas e externas, migrações espontâneas e forçadas. Nesse momento da aula, houve um diálogo coletivo. O conhecimento cotidiano foi associado ao conteúdo teórico.

Ao falar sobre migração espontânea, A1 citou apenas os italianos como grupo de imigrantes que chegaram ao Brasil espontaneamente. Em relação à migração forçada, citou como exemplo apenas os negros africanos. Uma parte teórico-conceitual importante foi ignorada pela aluna-estagiária A1, visto que poderia falar sobre as principais correntes de imigrantes que vieram para o Brasil no período colonial, as causas e os motivos que os trouxeram para o país, bem como os períodos de maior entrada de imigrantes, o contexto sócio-econômico e político do Brasil e dos países dos quais partiram, as transformações econômicas que ocorreram etc. Uma análise histórica sobre o desenvolvimento do modo de produção capitalista, acompanhada do processo de colonização do Brasil, poderia ser enfocada, tendo em vista o desenvolvimento do pensamento teórico.

O professor pode contribuir para o desenvolvimento do aluno ao disponibilizar os conhecimentos teóricos e relacioná-los com o conhecimento cotidiano do aluno. É dessa forma que ele desenvolve o conhecimento científico, em totalidade. Os conhecimentos científicos, quando associados aos conhecimentos cotidianos, podem proporcionar aos alunos os elementos necessários para o desenvolvimento mental. Segundo Libâneo (2004), um ensino que promova o desenvolvimento mental do aluno e ultrapassa o pensamento empírico e a prática de ensino tradicional deve considerar essa orientação. Assim ocorre o processo de internalização do conhecimento. Há uma aprendizagem teórico-reflexiva sobre o conceito e um maior entendimento da realidade social.

A1 deu ênfase às migrações internacionais ao explicar o conceito de migração espontânea e forçada. Na sequência, destacou também a migração interna: campo-cidade, inter-regionais, as sazonais ou transumância e as migrações pendulares.

A1 explicou as causas e as consequências que levaram as pessoas a migrarem do campo para a cidade: a mecanização do campo, as dificuldades do camponês em relação à tecnologia, as inovações impostas aos proprietários de terras, a situação dos migrantes rurais quando chegam à cidade, a falta de qualificação profissional, os empregos e as moradias a que são submetidos nas cidades, enfim, as condições de vida dos migrantes rurais nas cidades. Esse momento da aula foi mais rico em argumentação teórica do que o anterior:

As migrações internas podem ser de diversos tipos: migrações rurais e urbanas consistem na saída de pessoas do campo para morar na cidade. Nos países subdesenvolvidos são chamadas de êxodo rural [...]. São migrações que aconteceram muito no Brasil [...]. As pessoas que migram para a cidade vão em busca de melhores condições de vida? Por que as pessoas deixam o campo para ir morar nas cidades? Quais são os principais motivos?

A maior parte da população rural leva uma vida muito difícil, os trabalhadores ganham pouco, passam dificuldades, não conseguem dar uma vida com dignidade para suas famílias, sustentam com dificuldade suas famílias. Eles não têm grandes habilidades [...] E muitos deles não têm terra para trabalhar [...]

E o que está acontecendo no campo hoje? A tecnologia do campo [...] Muitos perderam seus empregos pela dificuldade em lidar com as máquinas [...] O trabalhador não estava preparado para lidar com essa tecnologia e o proprietário também tem que acompanhar o desenvolvimento das máquinas [...] são: os tratores, as colheitadeiras, as ordenhas mecânicas[...]

Mas as pessoas que saem do campo para viver nas cidades enfrentam grandes dificuldades, pois não encontram as facilidades que esperavam encontrar. Onde essas pessoas vão morar? Em que elas vão trabalhar? Um dos problemas é a falta de moradia [...] aluguéis caros [...]. Esses migrantes acabam morando em bairros afastados do centro da cidade [...]. São marginalizados [...]. As condições de vida são precárias [...] Vão morar nas favelas[...], e as favelas são bem vistas? [...]

Sobre as migrações inter-regionais, A1 também estabeleceu uma relação entre teoria e referências cotidianas.

As migrações inter-regionais são migrações internas. São migrações de pessoas de uma região para outra, dentro do mesmo país [...]. Vamos! Quero exemplos de migração inter-regional. Todos vocês são de Porangatu? Todos vocês nasceram em Porangatu?

Uma aluna relatou que veio do Maranhão e A1 questionou: “por que sua família deixou o Maranhão para morar aqui?” A aluna explicou que a família buscava melhores condições de vida. A1 continuou falando sobre o assunto:

Muitas pessoas também deixam o campo para morar na cidade, saem do campo achando que a vida que vão encontrar nas cidades uma vida melhor, vai ser fácil [...]. As cidades exercem grande atração sobre habitantes do campo, pois oferecem mais facilidades de emprego, escolas, assistência médica, lazer, etc. Muitos estão deixando Porangatu para ir para Brasília, para Goiânia, para Anápolis [...] Porque será? Porque lá tem mais oportunidade [...]. Estes são exemplos de migrações internas, inter-regionais. As pessoas deixam sua região pra outra região do mesmo país, saem de cidades que são geralmente cidades pequenas que não oferecem empregos e melhores condições de vida, vão para cidades maiores em busca de melhores condições de vida [...].

A1 expôs verbalmente o conteúdo e incentivou a participação dos alunos por meio de questionamentos e os orientou a relacionar o conhecimento teórico aos conhecimentos cotidianos.

Na sequência citou a migração sazonal ou transumância. Destacou que são movimentos periódicos; ocorrem de acordo com o período ou com as estações do ano. Como exemplo citou os criadores de ovelhas e o sertanejo nordestino:

Esses criadores habitam as regiões montanhosas. Nessas regiões, existe pastagem no verão e no inverno esses migrantes deixam as regiões mais altas e vão para as regiões mais baixas. Outro exemplo também é o do nordestino brasileiro [...]. Vocês já ouviram falar do sertanejo nordestino? O que acontece com ele? - uma aluna responde: *ele vai para a zona da mata trabalhar no período seco [...]*

A1 novamente estabeleceu uma relação de diálogo com os alunos, a partir do conhecimento teórico e do saberes cotidianos.

A1, ao estabelecer na aula uma relação de diálogo com os alunos, aproximou-se da abordagem proposta por Vygotsky. Esse autor argumenta que os conceitos científicos e os

conceitos cotidianos devem estar sempre interconectados. (DANIELS, 2003).

Sobre as migrações pendulares, A1 explicou que esse tipo de migração ocorre diariamente nas grandes cidades: “muitas pessoas que moram distante do seu trabalho saem pela manhã para trabalhar em outra cidade e somente retornam à noite”. Neste momento, uma aluna deu exemplo do pai que sai de Porangatu e vai trabalhar na fazenda próxima e retorna todos os dias. O exemplo da aluna foi mais receptivo para a turma.

A1 realizou, na prática, algumas referências didático-pedagógicas da Geografia escolar assinaladas por Cavalcanti (2005) e Callai (2003a; 2003b). As fundamentações teóricas baseadas nessas autoras foram esboçadas na prática da estagiária. Destacam-se, entre elas: 1) a intencionalidade no trabalho docente. O estágio-docente, a partir de um projeto de ensino transcreveu planejamento e intencionalidade; 2) a mediação. A direção da aula foi mediada pelo conceito teórico e por um procedimento didático que proporcionou o diálogo coletivo. A1 levou os alunos a um posicionamento ativo, incentivou o envolvimento e a participação na aula. Associou o conteúdo teórico com a realidade cotidiana, recrutando, em alguns momentos, os conhecimentos que os alunos já dominavam.

No encaminhamento do trabalho, os procedimentos metodológicos aproximaram-se da orientação metodológica recomendada pelos autores que trabalham o ensino de Geografia. Esses procedimentos foram significativos para que ocorresse o processo de interiorização do conhecimento pelo aluno e o desenvolvimento cognitivo apontado por Vygotsky (1998).

No entanto, vale ressaltar que os elementos teórico-conceituais, em alguns momentos, foram arrolados de forma superficial, predominando a abordagem empírica. Um exemplo expressivo foi o momento inicial, quando A1 tratou as migrações internacionais citando apenas os italianos como exemplo de migração espontânea e os escravos africanos como exemplo de migração forçada. Além disso, ignorou outras variáveis teóricas importantes, já analisadas anteriormente.

Compreende-se, também, pela ação realizada pela aluna-estagiária A1, que as pesquisas realizadas no período do planejamento e organização do projeto de ensino, com o objetivo de compor o conceito, foram embrionárias. Esse fato, também já referido anteriormente, indica que o conteúdo teórico selecionado pela alunas-estagiárias abrangeu apenas parte do conceito.

Quanto aos recursos didáticos materiais, no primeiro encontro, não foram utilizados. Tentou-se utilizar um retroprojektor, mas este não funcionou no momento da aula.

Não apresentou recursos visuais, como mapas, cartazes ou outro tipo de esquema ilustrativo. A aula foi apenas expositiva, porém, houve participação dos alunos.

A aluna-estagiária A2 deu continuidade à aula. Retomou o assunto das migrações pendulares. Explicou que esses migrantes

são aqueles que vêm e voltam todos os dias, de uma cidade para outra, ou do campo para a cidade, como o pêndulo do relógio. Temos outro exemplo, bem característico, de pessoas que são migrantes pendulares, mas não saem para trabalhar. São as pessoas que vêm para Porangatu estudar, fazer faculdade, saem de suas cidades, todos os dias, para vir estudar aqui.

Em seguida, relatou sobre o que iria compor a sua aula: as causas das migrações:

Agora eu vou falar sobre as causas das migrações. Quando a gente pensa sobre as migrações, devem ser refletidas as suas causas. As pessoas que migram tem motivos para deixar seus lugares e mudar para outros? As pessoas que migram tem motivos para migrar? O que vocês acham?

- Acho que sim! - uma aluna responde.

Esses motivos são as causas das migrações. As causas podem ser de atração ou de expulsão populacional. Minha colega falou, colocou para vocês os motivos de repulsão que ocorre nessa cidade [...]. O que leva uma pessoa sair de uma cidade para ir trabalhar em outra? São os baixos salários? A falta de emprego na terra? A falta de condições de saúde, educação, trabalho? As pessoas saem porque querem evoluir, vão em busca de melhorias de condições de vida, de melhores ofertas de empregos. Essas pessoas que saem, geralmente, têm baixos salários [...]. Em alguns lugares conseguem emprego no cultivo da terra [...] tem uma boa escola para os filhos, tem os cursos superiores [...] Esses motivos são considerados como causas de atração. Alguns lugares exercem atração da população, geralmente as cidades maiores e mais desenvolvidas, os países desenvolvidos [...]

A2 falou sobre as migrações internacionais. Explicou que elas são muito variadas e que existem migrantes em quase todas as partes do mundo. Informou que, na maioria dos países, é comum ocorrer, ao mesmo tempo, tanto a emigração como a imigração. Expôs que, “aqui no Brasil acontece isso. O país continua recebendo imigrantes, só que em um número bem menor que no passado. Ao mesmo tempo, muitas pessoas estão saindo do Brasil, indo embora.” A2, assim como A1, não falou sobre o passado, não recrutou os elementos conceituais para compreender os motivos e as causas reais que levaram no passado as pessoas a imigrar para o Brasil. Explicou superficialmente as causas que levam as pessoas a emigrarem, a saírem para outros países sem relacionar com o modelo sócio-histórico-ideológico do capitalismo que obriga as pessoas a se movimentarem.

Quem citou as causas da saída das pessoas foram dois alunos. Eles relataram dois casos de professores que trabalhavam na escola e que emigraram:

Temos um exemplo da professora A. Ela saiu da escola para ir trabalhar na Irlanda. O salário do professor não é ruim [...] mas, ela foi em busca de melhorias maiores, porque lá oferece melhores salários, o trabalho lá não é melhor, mas o salário sim.

Outro professor é o B. ele também saiu daqui e foi trabalhar em outra cidade, mas aqui no Brasil mesmo. Muitos professores saem daqui porque compensa o salário.

Os exemplos dados pelos alunos retrataram, de maneira empírica, as causas das migrações. A aluna-estagiária A2, logo após a participação dos alunos, deu continuidade ao assunto. Disse que ela também era migrante: “eu mesmo não sou daqui de Porangatu. Sou do Tocantins. Esse é um tipo de migração”. Ela explicou que o que a levou para a cidade: “onde eu morava não havia faculdade pública, só particular, e eu não tinha condições de pagar, então, vim pra cá, por causa da faculdade pública. Vim pra estudar na UEG e me qualificar profissionalmente [...]”

Em seguida, retomou o assunto anterior sobre as migrações internacionais: “Bom, mas outra coisa importante sobre as migrações internacionais é que muitos países que recebem esses migrantes são países ou regiões fracamente povoados, como a Austrália, o Canadá”. Essa informação foi apenas lançada. Ela não fez relação com elementos teóricos significativos para um entendimento mais amplo do conceito.

A2 seguiu a narrativa discorrendo sobre o processo de imigração no Brasil:

O Brasil já foi um país de imigração. Desde o século passado até algumas décadas atrás, a imigração contribuiu bastante para o povoamento e para o progresso do nosso país. Como já sabemos, quando começou o Brasil, aqui só existiam os índios, havia poucos habitantes. Com o processo de colonização, vieram primeiro os portugueses. Os negros vieram forçados [...]. Após a escravidão houve um aumento da entrada dos imigrantes. Muitos outros imigrantes vieram tentar a vida aqui: os italianos, os alemães, japoneses, espanhóis e outros. A entrada desses imigrantes contribuiu muito para o desenvolvimento das cidades, da agricultura, as indústrias e também na formação da população brasileira [...] Com a chegada deles, houve a ocupação de áreas desabitadas, formaram-se as vilas e depois as cidades. Assim o Brasil foi se desenvolvendo [...]

A estagiária A2, ao expor sobre a imigração brasileira, embora tenha feito considerações importantes sobre tal assunto, não fez referências sobre o contexto

socioeconômico do país e do mundo naquele momento histórico. Não trouxe elementos teóricos para compreender o crescimento da imigração associada à abolição da escravatura e a instituição do trabalho livre no Brasil. Não fez referências também às economias de exportação, às diferentes formas de ocupação do território brasileiro que ocorreram na região sul e na região sudeste pelos imigrantes etc., como aborda Szmrecsányi (1998). A estagiária apresentou várias e importantes informações para alunos de 6ª série, mas não enfocou as causas reais dos movimentos migratórios, como havia proposto no início da sua apresentação.

Houve sequência da aula. A2 falou sobre os movimentos migratórios internos que ocorrem no Brasil. Relatou que a principal área receptora de migrantes ainda continua sendo a região sudeste e a região nordeste como área de maior evasão populacional. Exemplificou esse fato citando o Programa do Gugu, *De volta para minha terra*.

A2 esclareceu como era a vida dos migrantes nordestinos que chegam a São Paulo e em outros grandes centros urbanos, mas também não resgatou as causas das migrações internas num contexto histórico e econômico e os principais movimentos migratórios do Brasil.

A2 iniciou seu discurso expondo que ia abordar as causas das migrações. No entanto, observou-se que, no decorrer da sua apresentação, citou vários tipos de movimentos migratórios que ocorreram e ainda ocorrem no Brasil, porém, não retratou, de forma expressiva o tema que alegou ser o seu enfoque. Apenas no fim da sua apresentação falou sutilmente da descentralização econômica na atualidade como causa das migrações. A abordagem permaneceu, portanto, mais descritiva do que reflexiva:

Nos últimos anos, houve uma diminuição do fluxo dessa população. O principal fator que explica essa mudança é a chamada descentralização econômica. Indústria e empresas em geral estão saindo do sudeste e se dirigindo para outras regiões. Isso explica porque muitos migrantes voltaram para suas regiões de origem ou seguiram para outras direções. Grande parte das populações tem ficado em suas próprias regiões. Muitas pessoas que tinham saído, migram de volta, por desilusão ou pelas novas oportunidades criadas em suas regiões de origem [...]. O estado de São Paulo é o que registra o maior movimento de volta dos migrantes nordestinos [...] As regiões Norte e Centro-oeste são as que registram o maior crescimento populacional, resultado do movimento migratório. O estado que mais tem atraído a população são: Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Amapá e Goiás.

A2, no decorrer da aula, assim como A1, utilizou como recurso didático apenas o discurso verbal. Instrumentos visuais importantes como figuras, mapas, esquemas ou qualquer

outra representação não foram utilizados. Esses instrumentos didáticos, frente ao conteúdo trabalhado, eram importantes representações visuais para compor o conceito. Representações como mapas ilustram espacialmente os principais fluxos migratórios internos e externos. As tabelas e os quadros condensam muitas informações sobre os principais migrantes e o período de maior entrada deles. Elementos teórico-conceituais como o interesse do governo brasileiro e dos governos estrangeiros, a herança do sistema colonial, as influências culturais, as transformações econômicas etc. também não fizeram parte do enfoque.

Tendo em vista a superação de uma aprendizagem mecânica e uma inserção da proposta apresentada por Libâneo (2004), a didática do aprender e do pensar, os elementos teóricos acima apontados são sugestivos para uma compreensão mais ampla do conteúdo. Apresentam-se como ferramentas teóricas para compreender o conceito científico, tendo em vista sua totalidade. Para o autor, o objetivo do ensino deve levar o aluno a transformar a ação externa em uma ação interna, ou seja, a aprendizagem deve conduzi-lo a uma operação mental ampla que engloba associar uma base teórica com as experiências da realidade cotidiana. É por meio desse processo que se dá a internalização do conhecimento do aluno. Os elementos teóricos são ferramentas essenciais na internalização de um conceito. São eles que promovem o entendimento da realidade e conseqüentemente garantem as possibilidades de superação da uma aprendizagem baseada na memorização.

Alcançar a internalização do conhecimento para Vygotsky requer do professor estratégias de ensino que se fundamentam na ascensão do abstrato para o concreto. O abstrato compõe-se de elementos teórico-conceituais, enquanto o concreto de elementos cotidianos já adquiridos pelos alunos. Ao comparar os fenômenos concretos sem a abstração, como ferramenta cognitiva, os alunos tomam o conhecimento apenas de traços e relações superficiais e não irão além deles. Dessa forma, o ensino propiciado ao aluno leva-o a compreender fragmentos do fenômeno, mas não é possível para ele abarcá-lo na sua totalidade, nem as relações essenciais que o determinam. (LOMPSCHER, 1999).

Ao final da aula, a turma foi dividida em grupos para realizar uma atividade extraclasse. Ficou determinado a cada grupo entrevistar um tipo de migrante: rural, urbano, pendular, internacional etc.

No segundo encontro, as duas alunas-estagiárias iniciaram a aula perguntando aos alunos sobre as entrevistas que realizaram. Percebeu-se que muitos alunos faltaram. Quanto aos presentes, a maioria disse que não realizou a entrevista por diversos motivos. Após as justificativas dos alunos, as estagiárias realizaram um memorial da aula anterior, retomaram a

temática tratada, deram ênfase no conceito de emigração e imigração, porque muitos ainda confundiam. Em seguida, os alunos começaram as apresentações das entrevistas que fizeram. Abaixo, seguem duas delas:

**Entrevista 1:** O senhor F. foi entrevistado. Ele relatou que morava em uma fazenda, lá em Minas Gerais e as notícias que chegavam lá era que em Goiás as terras eram mais baratas[...] A família vendeu o pequeno pedaço de terra para comprar uma fazenda em Goiás. Nessa época, voltou para casar lá e depois retornou novamente para Goiás, morou na fazenda por muitos anos. Hoje mora em Porangatu e vive da aposentadoria.

**Entrevista 2:** O senhor J. relatou que vivia na fazenda antes de vir morar em Porangatu. Perguntamos para ele: o que fez o senhor mudar para a cidade? Ele relatou que foi a dificuldade financeira. Então, a única solução que ele encontrou foi vender a terra. Ele disse que acreditava que na cidade teria emprego, mas aconteceu totalmente diferente, não conseguiu emprego, não explicou em detalhes o fato, só falou que, se tivesse dinheiro, gostaria de voltar a viver na fazenda.

Na sequência, as estagiárias utilizaram a televisão e o videocassete para passar o programa *Globo Repórter*, da TV Globo sobre emigrantes brasileiros. Algumas entrevistas feitas pelos alunos e comentários extras apresentaram depoimentos semelhantes aos das entrevistas feitas no programa *Globo Repórter*.

O recurso utilizado pelas alunas-estagiárias trouxe uma representação significativa sobre os emigrantes brasileiros. A reportagem retratou, por meio das entrevistas, as causas que os levaram a sair do Brasil, a questão salarial e o emprego, as condições em que viviam antes, comparada à vida atual, as atividades exercidas, a motivação para voltar ao Brasil etc. Esse procedimento fez interface com a base conceitual desenvolvida com os alunos-estagiários nas aulas de Práticas de Ensino e de Estágio.

O fato de nem todos os alunos terem realizado a entrevista, segundo as estagiárias, foi o maior problema. Elas avaliaram sua atuação dizendo que talvez o problema fosse contornado, caso tivessem convidado alguns migrantes para participar da aula, levando-os para a sala para realizem as entrevistas. Além disso, acharam que não terem estruturado um questionário para os alunos realizarem as entrevistas foi uma falha, mas acreditavam que o projeto de ensino trabalhado na aula permitiu aos alunos uma compreensão do conceito proposto.

Na aula de Prática de Ensino, espaço também em que se realizou a etapa final do trabalho, foi feita uma avaliação com todos os grupos. Ao manifestarem as experiências realizadas, foi possível perceber que o trabalho forneceu-lhes elementos concretos para o

exercício da profissão de professor, visto que foi também baseado na experiência.

Refletiram sobre o trabalho que desempenharam associando as referências didático-pedagógicas propostas por Cavalcanti (2005) e sobre os componentes do ensino. Acrescentaram elementos ressaltados por Callai (2003b), a dimensão pedagógica no ensino de Geografia, a função técnica e a função social do professor. Nessa reflexão, a Geografia foi vista como disciplina que se relaciona com o cotidiano. Essas orientações, além de serem enfatizadas pelas autoras citadas, são também ressaltadas por Kaercher (2003).

Acredita-se que alguns passos rumo a uma apropriação teórica sobre o ensino de Geografia foram dados pelas duas alunas-estagiárias A1 e A2. A reflexão realizada por elas em torno das suas ações, tendo como base as teorias, possibilitou uma compreensão mais ampla da abordagem teórico-conceitual abordada e da proposta de trabalho com projetos de ensino. Essa apropriação, segundo Libâneo (2004), traduz o processo de internalização do conhecimento.

Portanto, o trabalho realizado por essas alunas-estagiárias, mesmo que não seja analisado de forma positiva em sua totalidade, possibilitou uma aprendizagem na formação docente bastante significativa, pois sugere ter alcançado a internalização do conhecimento teórico focado durante o processo. Percebe-se que houve, no decorrer do trabalho, uma associabilidade teórica nos momentos da prática e vice-versa.

## **Grupo B**

O grupo B foi composto pelas alunas estagiárias B1 e B2 e, como já foi dito anteriormente, elas também desenvolveram o projeto de ensino *Movimentos populacionais*. Estruturaram, porém, o conteúdo de forma diferente do grupo A. Ao explicarem sobre os movimentos populacionais, enfatizaram primeiramente o conceito, partiram, do aparecimento de movimentos ainda na sociedade primitiva. Somaram-se à explanação, os diferentes tipos de migrações e suas representações, as causas de atração e repulsão populacional, as dificuldades e sonhos dos migrantes etc. O modo de produção capitalista constituiu pano de fundo da explicação. Embora não tenha sido explorado teoricamente, destacaram a evolução e o contexto atual, marcado pela globalização. Pode-se dizer que implementaram, ao desenvolver o conteúdo proposto no projeto, a orientação apontada por Callai (2003a) a respeito dos recortes espaciais de análise: global, regional e local. Os movimentos populacionais num âmbito global também foram abordados, além deles, as migrações brasileiras - recorte

regional - e exemplos de migrantes locais, da cidade de Porangatu - recorte local. Houve associabilidade das referências teórico-metodológicas indicadas por Cavalcanti (2005; 2006), tais como: a intencionalidade e o papel mediador do professor, do conteúdo e dos procedimentos nas aprendizagens, as considerações a respeito do papel ativo dos alunos e dos conhecimentos prévios deles, a articulação entre os componentes do ensino (objetivo-conteúdo-método) e o enfoque sobre o conteúdo que indica uma abordagem ampla a partir de um conceito geográfico.

O Grupo B, assim como o Grupo A, desenvolveu o projeto em uma turma da 6ª série, porém no período noturno. Essa turma de 6ª foi composta, em sua maioria, por adultos e a participação deles na aula contribuiu para uma maior reflexão sobre o tema tratado.

A primeira aula começou com a aluna-estagiária B1. Primeiro, ela fez as apresentações e depois perguntou: “De onde vocês vieram? Vocês são daqui de Porangatu mesmo? De onde você veio?” Introduziu o tema, movimentos populacionais, partindo das informações dadas pelos alunos. Em seguida, desvelou a origem dos movimentos na sociedade primitiva. Explicou que, desde os tempos primitivos, as pessoas movimentam-se ou deslocam-se de um lugar para outro. Destacou que as migrações podem ser duradouras ou podem também ser passageiras. Explicou que “as pessoas podem ficar eternamente em um lugar ou também vão para um determinado lugar, mais voltam logo”. Como exemplo, ilustrou o que ocorre com muitos trabalhadores que saem para trabalhar em outra cidade ou em outro estado por um tempo e depois voltam.

Questionou os alunos se sabiam qual a outra denominação de movimentos populacionais e a resposta veio em seguida: “migrações”. B1, a partir daí, passou a usar o termo migrações. Destacou que existe a emigração e a imigração. Diferenciou as duas e perguntou: “O que é emigração?”. Uma aluna respondeu: “é a saída de pessoas”. B1 continuou: “é a saída? e quem sai daqui ele é o que?” A mesma aluna respondeu: “é emigrante”. A estagiária indagou: “e quem chega?” Um aluno respondeu: “imigrante”. “Então, emigrante é... quem sai. Imigrante é... quem chega”. As respostas foram pronunciadas conjuntamente. Ela enfatizou ainda com as letras iniciais: “E para quem sai e I para quem chega”, acrescentando que “a diferença é simples, mas às vezes a gente confunde.”

Na sequência, B1 expôs que as migrações podem ser internas e externas. A explicação prosseguiu por meio de diálogo com os alunos. Vejamos:

As migrações elas também podem ser o que? Elas podem ser externas e podem ser também internas. O que é a migração interna?

-É a migração que acontece dentro da mesma região.

Sim, na mesma região e no mesmo país. Também acontece muito um tipo de migração interna, é o êxodo rural. Nessa migração, as pessoas vêm de onde?

-Vem do campo.

As pessoas vêm do campo para a cidade. E porque as pessoas deixam o campo?

-Pra melhorar de vida.

Porque querem uma melhor condição de vida. E elas melhoram mesmo as condições de vida aqui na cidade?

-Não, muitas acabam voltando.

Às vezes sim, mas frequentemente essas pessoas não têm como voltar e vivem nas cidades em situações difíceis, vão parar na periferia ou até mesmo nas ruas [...]. Principalmente quando vão para os grandes centros urbanos, para as grandes metrópoles como São Paulo. Numa cidade igual a Porangatu eles vão morar nos bairros mais pobres também, aqui não tem favelas [...] Nos grandes centros, eles deparam com uma situação que jamais imaginavam, uma situação marginalizada [...] Não encontra emprego que ele imaginava [...] pensava que ia encontrar, mas não encontrou [...]. Mas o que vocês acham da vida que levavam no campo?

-Muito melhor do que levam na cidade, se ele encontrar emprego para ganhar, plantar para sua subsistência ele vai viver muito melhor [...]

Muitos desses migrantes que chegam às grandes cidades têm dificuldades e querem voltar, mas não conseguem.

-Isso acontece muito no programa do Gugu, *de volta pra minha terra*, ele mostra as pessoas que querem voltar pra sua terra [...]

Isso mesmo, esse programa, retrata isso que nos estamos falando. Mas então quando ele vai pra cidade, ele passa o pior, a fome, e na roça ele plantava, pro seu alimento ele tinha. Na cidade não, a sobrevivência é muito mais difícil. Ele tem que trabalhar [...] O desemprego na cidade é grande [...] Bom, essas são algumas das dificuldades que o migrante rural passa na cidade.

Sobre a migração externa, continuou a explicação com questionamentos: “como que é a migração externa?” Os alunos deram continuidade: “de país para país”. B1 explicou que essas migrações ocorrem de um país para outro e fez uma análise local desse tipo de migração.

Você deixa seu país e vai para outro país, são também denominadas de migração internacionais. É o que tá acontecendo muito aqui em Porangatu hoje. Vocês têm visto falar isso aqui?

-Sim. As pessoas estão indo embora para outros países. Estão vivendo bem melhor. Isso está no auge aqui [...].

-Mas tem muitos que estão indo pra fora e quebrando a cara, estão voltando [...]. Quando chegam lá fora não é aquilo que eles pensavam [...]. Algumas pessoas que vão não tem nem o privilégio de chegar lá, são deportados [...]

Acontece isso mesmo [...]

Ao expor sobre as migrações internas e externas, a aluna-estagiária explorou a contextualização e a reflexão dessa modalidade. Citou exemplos locais e regionais de

migrações atuais e, ao analisá-los, uma reflexão foi se constituindo coletivamente. Houve participação expressiva dos alunos.

Quanto ao conteúdo tratado, percebe-se que seria pertinente acrescentar aos demais elementos teóricos a xenofobia e globalização. A xenofobia porque quando se falou sobre as migrações externas expuseram-se situações de rejeição aos brasileiros nos países desenvolvidos e também porque esse tipo de discriminação é muito comum no mundo globalizado. A globalização caracteriza a atual face do capitalismo, mostra-se como elemento gerador das causas assinaladas e, por isso, apresenta-se como elemento essencial na composição do conceito.

B2 seguiu a explanação falando sobre migrações forçadas e espontâneas. Explicou de forma simplificada a migração forçada dos negros africanos. Em seguida, pediu aos alunos outro exemplo e um deles citou as pessoas que vão clandestinamente para outros países e que, ao serem descobertas, são presas e mandadas de volta para o país de origem. Explicou que essas pessoas fazem uma migração forçada de volta. B1 acrescentou à explicação outros exemplos de migrações forçadas. Citou aquelas causadas por catástrofes naturais e também as que ocorrem nos países onde há guerras. Deu exemplos da Europa onde ocorreu e ainda hoje ocorre esse tipo de migração.

Ao explicar a migração espontânea, B2 falou que, nesse tipo de migração, “as pessoas mudam de um lugar pela sua própria vontade. As pessoas mudam de um lugar para outro, mas não porque são obrigadas, não é uma migração forçada. As pessoas vão, mas não são forçadas [...]”. Finalizou explicando a migração sazonal e a migração pendular:

A migração sazonal é aquela que acontece de acordo com as estações do ano. Ela ocorre nas épocas das colheitas, e do plantio [...]. Que época, que estação que acontece o plantio? É a época da chuva, aqui [...]. Esse é o tipo de migração sazonal. As pessoas mudam de lugar pra quê? Pra plantar, pra colher, depois retornam para o local de origem [...]. Também aqui em Porangatu, muitas pessoas vão trabalhar em Minaçu, lá tem a SAMA<sup>35</sup>, uma mineradora que oferece às pessoas empregos temporários, elas ficam um período lá e depois retornam. Acontece o mesmo em Niquelândia [...]. Tem ainda a migração pendular. O que é a migração pendular? É aquela que acontece muito em grandes centros, como em Goiânia, as pessoas saem cedo das cidades mais próximas e vão trabalhar em Goiânia, depois retornam somente de noite para dormir... Não mora na mesma cidade em que trabalham. Essa é a migração pendular, sai cedo chega à noite. Ela ocorre todos os dias. Ocorre também com os alunos da UEG de Porangatu, muitos moram em Formoso, Mara Rosa, Santa Tereza [...]. Eles vêm aqui estudar,

---

<sup>35</sup> Sociedade anônima de mineração de amianto.

assistem às aulas e voltam. Eles fazem essa migração também, a migração pendular, que vai e volta todos os dias [...]

Uma análise da atuação de B1 mostra que, no decorrer da aula, tratou dos movimentos populacionais, desde a sua origem, com os povos primitivos. Considerou a questão da temporalidade das migrações, as duradouras e periódicas. Destacou outro enfoque essencial sobre o conceito, a emigração e imigração. Os significados foram explorados coletivamente, por meio de questionamentos. Em um momento, a estagiária fez perguntas que lembraram o método tradicional de ensinar. Essa ação da estagiária, embora tivesse uma aparência tradicional, teve a intenção de levar os alunos a compreender a nomenclatura própria do contexto das migrações, pelas letras iniciais “E” e “I”. A finalidade de repeti-los foi voltada para diferenciá-los e não para memorizar, pois deu tratamento teórico, contextualizado e reflexivo desses elementos que compõem o conceito.

Isso aconteceu também quando abordou os demais elementos, a migração forçada, espontânea, sazonal e pendular. A forma como conduziu a aula não induziu os alunos à memorização, mas a um entendimento sobre o tema. Ao explicar esses tipos de migrações houve, além da contextualização, uma reflexão significativa em torno do conceito e da realidade local. Nesse aspecto, a estagiária avançou em relação ao grupo anterior.

Já a aluna estagiária B2 continuou a aula explicando as causas das migrações. Ela falou primeiramente que toda migração tem uma causa e que as pessoas, ao sair de um lugar para outro, têm sempre motivos e que são eles as causas das migrações. Destacou a atração e a repulsão<sup>36</sup>. Falou que os lugares, de um modo geral, exercem sobre as pessoas a atração ou a repulsão e, na maior parte dos casos, elas andam juntas. Explicou que as pessoas, muitas vezes, são obrigadas a sair porque as condições do lugar as expulsam. Citou como exemplo os lugares onde estão presentes as guerras, o desemprego, a fome etc. Em relação aos lugares de atração populacional, os motivos são inversos, como se vê na explicação abaixo transcrita:

Quando a gente mora em um lugar e não tem emprego, qual a tendência da gente? Procurar outro lugar, um lugar em que se possa trabalhar. Isso também é uma forma de expulsão. As catástrofes naturais, os vulcões, os terremotos que acontecem [...]. A falta de uma boa educação, às vezes, a pessoa mora em um lugar e não tem acesso à escola ele vai o que? Ele vai procurar ir para um lugar onde ela tem acesso a essa educação. Muitos imigrantes que vieram para o Brasil, eles vieram por quê? Porque os países

---

<sup>36</sup> A aluna-estagiária B2 utilizou diversas vezes o termo “expulsão” ao invés de “repulsão”. Nesse momento da análise, o termo “expulsão” foi substituído por “repulsão”, tendo em vista uma melhor compreensão da análise. Posteriormente, ela explicou o seu entendimento do termo expulsão.

de origem de onde vieram estavam passando fome, muitos por perseguições religiosas ou políticas, que aconteciam na época.

A aluna-estagiária B2 incentivou a participação dos alunos perguntando sobre os motivos que levam inúmeros brasileiros a sair do Brasil e ir para os EUA. Um aluno falou sobre a oferta de emprego e justificou que essa era a maior causa de atração das pessoas para esses lugares. Além da grande oferta de emprego, disse que o dinheiro que se ganha lá rende muito mais. B2 acolheu a reflexão do aluno e acrescentou que as pessoas procuram morar onde há melhor qualidade de vida ou onde têm acesso à educação, saúde, emprego etc. A estagiária demonstrou, assim, entendimento das referências teórico-didáticas abordadas nas aulas de Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado. Ao valorizar o conhecimento prévio do aluno promoveu a articulação entre os conceitos científicos e os conceitos cotidianos como orienta Vygotsky citado por Daniels (2003).

Deu sequência na reflexão sobre as causas das migrações apontando como exemplo os imigrantes que vieram, no passado, para o Brasil. Perguntou ao grupo: “o que foi mesmo que levou os imigrantes a virem para o Brasil?” Um aluno citou a exploração do pau-brasil. B2 disse “não” como resposta para o aluno. Em seguida, argumentou que na época em que os imigrantes vieram para o Brasil, o governo brasileiro implantou uma política de colonização doando terras. Explicou que essas terras eram chamadas devolutas, ou seja, “eram terras que não tinham donos e que não produziam”. Justificou que o governo, para incentivar a ocupação de uma região despovoada e ameaçada de invasão pelos países vizinhos, implantou a colonização de povoamento, promovendo assim, a vinda dos imigrantes.

Na sequência, uma aluna fez uma analogia das causas das emigrações no momento atual com as causas do passado: “Professora, então tá acontecendo igual agora, como se diz, o pessoal tá aqui e vai sendo atraído para os EUA para melhorar de vida lá? E da mesma forma aconteceu no Brasil quando as pessoas saíram da Europa”.

Logo em seguida, antes de a aluna-estagiária B2 se manifestar, outro aluno, o que havia citado anteriormente a exploração do pau-brasil como causa da vinda dos imigrantes para o Brasil e não obteve uma explicação satisfatória naquele momento, pronunciou-se novamente: “professora, mas eles não queriam descobrir, explorar o pau-brasil, a cana de açúcar e o ouro também não?” Esse aluno buscava entender as causas das migrações articulando a ocupação do território brasileiro pelos imigrantes e os ciclos econômicos. E a resposta da estagiária, mais uma vez, foi limitada frente à pergunta do aluno.

Essa questão foi mais na época dos colonizadores. Esse exemplo que estou dando é exemplo do Brasil na época dos imigrantes, italianos, alemães, japoneses, portugueses quando eles vieram para o Brasil tinha muitas terras que estavam despovoadas e o governo brasileiro, qual era a intenção dele? Ele queria povoar essas terras, por quê? Os países vizinhos estavam cobiçando essas terras. A intenção do governo era povoar essas terras e torná-las produtivas. Aí o que o governo fez? Ele levou o povoamento, doando terras, incentivando a vinda dos imigrantes. Essa então era uma forma de atração, de atrair a população imigrante. Deu certo porque a ocupação dessas regiões, sudeste e sul é formado por descendentes de imigrantes [...]. São Paulo tem vários bairros desses imigrantes [...].

Ao expor sobre a ocupação do território brasileiro pelos imigrantes, B2 não soube argumentar com precisão a pergunta do aluno em relação às culturas de exportação: o pau-brasil, da cana de açúcar, o ouro etc. Esse era um bom momento da aula para articular outros elementos teóricos como, por exemplo, uma reflexão sobre as principais correntes de imigrantes, abrangendo uma abordagem mais ampla sobre as causas e consequências dessas imigrações. Esses elementos retratam o contexto histórico de ocupação do território associada ao período colonial e aos ciclos de crescimento da economia brasileira, as culturas de exportação, a propriedade fundiária, a relação entre a imigração e a formação de um mercado de trabalho capitalista etc. (SZMRECSÁNYI, 1998).

Outro elemento teórico ignorado diz respeito às duas correntes imigratórias que ocuparam a região Sul e Sudeste do território brasileiro. Na região sul, a corrente colonizadora teve o objetivo de implantar núcleos de povoamento enquanto na região sudeste destinou-se a suprir a mão-de-obra, a cafeicultura e demais atividades econômicas da região. A colonização da região sul foi, em parte, esboçada por B2 quando falou sobre a doação das terras devolutas pelo governo. No entanto, a explicação da estagiária não fez uma análise espacial dessa ocupação, visto que ela não relacionou esse povoamento com a região sul. Enfim, não enfocou com riqueza teórica a grande imigração e como ela foi fundamental para a instauração de um mercado de trabalho capitalista no Brasil, conforme considerações de Szmrecsányi (1998).

Na sequência da aula, B2 explicou o significado de expulsão populacional que ela utilizou várias vezes no decorrer da aula. Disse que “a expulsão não significa uma saída forçada, mas uma situação que obriga as pessoas a sair do lugar”. Falou que, modo geral, essas pessoas vão em busca de novas oportunidades e de melhores condições de vida. Disse que as questões de ordem econômica, frequentemente, relacionam-se com as causas das migrações. Enfatizou que “tanto a atração como a expulsão têm como principal causa a

questão econômica. Quando as pessoas saem de um lugar para outro lugar, sua intenção é melhorar de vida.”

Um diálogo se estabeleceu entre a aluna-estagiária B2 e dois alunos com opiniões divergentes sobre a saída de brasileiros do país. Um se mostrou favorável e o outro não. No decorrer do diálogo estabelecido entre eles, retrataram-se as causas que levam os brasileiros a emigrar, seus sonhos, a esperança de melhorar as condições de vida e a de seus familiares. Um dos alunos disse que os emigrantes brasileiros “foram em busca de dinheiro, emprego, estabilidade econômica e proporcionar para a família, que ficou aqui, melhores condições de vida.” Discutiram também sobre as dificuldades que os emigrantes encontram em relação à língua, à cultura, ao distanciamento dos familiares e ao risco da deportação. Acolheram a hipótese que a maioria dos emigrantes brasileiros tem a esperança de um dia voltar para o Brasil, com melhor condição econômica. Essa reflexão foi ampliada quando um aluno falou: “mas o que ocorre com a maioria dos emigrantes é que eles não voltam mais para o Brasil. Algumas referências locais de pessoas que foram viver em outros países, Irlanda e EUA foram mencionadas por ele e por outros alunos. Um caso de deportação também foi relatado.

B2 deu sequência ao conteúdo ao questionar aos alunos se o Brasil ainda continua recebendo os imigrantes. Eles respondem afirmativamente. Então, ela explicou que esses são bem menos numerosos se comparados aos imigrantes no passado. Expôs que predomina, na atualidade, a emigração, o movimento oposto ao ocorrido no passado. Explicou que as pessoas, de modo geral, estão saindo do Brasil para países desenvolvidos. Falou também que esse movimento de saída ocorre em direção a países que, no passado, imigravam para o Brasil.

A estagiária apresentou as possíveis causas das migrações internas. Afirmou que elas também ocorrem intensivamente no país e que as causas são semelhantes às relatadas sobre a migração externa, ou seja, as pessoas, de um modo geral, migram na busca de melhores condições de vida, seja para fora do Brasil ou internamente. Na sequência, expôs aos alunos que apresentaria um quadro que retrataria todo o contexto histórico das migrações no Brasil. Expôs, por meio do quadro, um breve histórico das migrações internas do Brasil, desde os séculos XVI até os movimentos atuais. Falou na migração dos nordestinos, mas não ressaltou as causas que promoveram a evasão populacional da região nordeste.

A aluna-estagiária B1 enfatizou as causas econômicas que levam a emigração de brasileiros e os países que recebem um maior número deles:

O Brasil foi um dia um país de atração, e, no entanto, hoje o Brasil é um país que provoca o que? Atração ou expulsão?

Expulsão

Os imigrantes vieram pra cá pela atração do país [...]. No entanto, hoje uma quantidade muito grande está indo embora do Brasil [...]. O movimento de hoje é contrário ao movimento do passado, é de saída da população [...]. Por que isso acontece? Desde a década de 70, a economia brasileira, passou por crise, como a economia deixou de ser estabilizada, a inflação atingiu altos índices, as taxas de desemprego foram aumentando, levou muitos a sair em busca de uma vida melhor. A partir da década 70, esse movimento começou intensificar [...]. Aproximadamente um milhão e meio de pessoas estão vivendo no exterior [...]. Por que as pessoas saem do país? Nós já colocamos algumas coisas. Já explicamos o porquê das pessoas deixarem o país e ir para fora.

B1 destacou que a maior comunidade de emigrantes brasileiros está nos EUA: cerca de 600 mil. Explicou que esse país exerce uma atração muito forte para os imigrantes. Destacou também o Paraguai, dizendo que lá vivem cerca de 300 mil brasileiros. Explicou que muitas pessoas que são formadas, principalmente agrônomos, trabalham na agricultura no Paraguai e que lá os brasileiros são chamados de brasiguaios. Expôs que a facilidade de acesso ao Paraguai é um dos motivos da emigração de brasileiros para lá.

Ressaltou, ainda, que a grande maioria dos brasileiros migra para os países desenvolvidos, como os EUA, e acaba fixando residência lá. De forma ilegal, normalmente, trabalham como garçons, lavadores de prato, faxineiras, motoristas, babás, domésticas. Expôs que muitas pessoas que migram pra lá são profissionais formados no Brasil, no entanto, estão morando nos EUA e trabalhando nessas atividades. B1 afirmou que “qualquer trabalho é digno, mas quem cursou uma faculdade no Brasil, lá nos EUA estão lavando copo. Talvez seja melhor trabalhar aqui [...]”. Finalizou sua exposição dizendo sobre os cientistas e pesquisadores brasileiros que emigram para EUA. Alegou que estes vão pra lá para desenvolver pesquisas porque no Brasil não tem muita alternativa. Expôs que cerca de seis mil brasileiros estão morando nos EUA para desenvolver pesquisas.

B1, nesse segundo tempo, deu continuidade ao trabalho que desenvolveu no início. Continuou a exploração teórica e reflexiva do conteúdo, relacionando a temática do projeto aos saberes cotidianos do aluno.

Na sequência, apresentaram o episódio do programa da TV globo, *Globo Repórter*, o mesmo apresentado pelo Grupo A. Os alunos dessa turma estavam bem mais motivados e participativos em relação aos do Grupo A. Apesar de não terem trazido as entrevistas, assim também como o Grupo A, contribuíram com relatos pessoais e com outros que conheciam sobre algumas pessoas que migraram.

Ao fim da aula foi apresentado o vídeo do programa *Globo repórter*, o mesmo que o grupo A apresentou. Finalizaram a aula organizando grupos de alunos para realizarem as entrevistas com os migrantes, também da mesma forma que ocorreu com o grupo A.

Na aula seguinte, ocorreu um fato interessante. Apesar de ter sido uma noite chuvosa, nenhum aluno daquela turma faltou e nem houve atrasos. Assim como ocorreu com Grupo A, os alunos também tiveram dificuldades ou desinteresse em realizar as entrevistas. No entanto, o que ocorreu de diferente com esse grupo é que estavam bem motivados em participar com relatos pessoais, de parentes, vizinhos ou conhecidos, subsidiados pelas explicações teóricas da aula anterior.

Na finalização da regência, alguns alunos fizeram observações positivas sobre as atividades desempenhadas pelas estagiárias. Expressaram que as aulas dadas por elas foram diferentes. Disseram que nunca tiveram aulas daquele jeito e que era muito bom aprender daquele jeito: “aprender o conteúdo dessa forma a gente nunca mais esquece”. As alunas-estagiárias ficaram felizes com o reconhecimento do trabalho. Sentiram que os objetivos aspirados por elas foram alcançados. Isso se confirma porque o enfoque dado partiu de uma evolução histórica da humanidade, relacionaram-no com o cotidiano, apropriaram-se de uma postura pedagógica crítica e reflexiva e utilizaram os procedimentos que julgaram adequados. Enfim, o trabalho realizado pelas estagiárias, o conteúdo selecionado e os procedimentos utilizados contribuíram para que elas fossem realmente mediadoras no processo de apropriação do conhecimento dos alunos. A satisfação de realizar o trabalho com projetos pode ser visto no depoimento de B2 abaixo:

O estágio em forma de projetos de ensino contribuiu muito para a formação docente, mostrou o lado positivo, uma nova forma de ensinar. Fez perceber que pode haver interação entre os conteúdos e os alunos. Mostrou que para ensinar é preciso mais que expor o conteúdo, dar mais espaço para a participação dos alunos. Quanto à pesquisa no ensino, ela faz a gente tomar gosto por aprender. Ela nos levou a adquirir maior aprendizagem de maneira espontânea. (relato da aluna-estagiária B2).

A principal dificuldade, porém, foi da aluna-estagiária B2 em relação ao conteúdo abordado. Alguns elementos teóricos, como por exemplo, as correntes imigratórias brasileiras, que compõem o projeto de ensino, não foram abrangentes o bastante, pois não deram conta de explicar a temática na sua totalidade e complexidade. Em relação aos procedimentos metodológicos e recursos didáticos, o Grupo B utilizou entre os recursos materiais o retroprojektor. Nele, apresentaram pequenos textos e tabelas.

### 4.3.2 Projeto de ensino 2: *Solo e água, uso e preservação*

#### Grupo C

O Grupo C desenvolveu o projeto de ensino *Solo e água, uso e preservação*. Esse projeto foi realizado na 5ª série, no período matutino, na Escola Evangélica Presbiteriana, da cidade de Porangatu. O Grupo C foi constituído pelos alunos-estagiários C1, C2, C3 e C4.

Será feita apenas uma descrição e uma análise sintetizada desse projeto de ensino, pois o trabalho não foi acompanhado em sua totalidade. Ele será apresentado, tendo em vista a abrangência em relação ao conteúdo focado e também os vários recursos materiais e didáticos que foram utilizados. Esses elementos mostram uma conexão com os referenciais didáticos da Geografia escolar orientados durante aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

O Grupo C utilizou como recurso material o *data-show* para a apresentação de textos, esquemas, fotos, figuras e gráficos. No primeiro encontro com os alunos da escola-campo, os estagiários abordaram vários elementos teórico-conceituais sobre a poluição do solo e da água. Foi apresentado um vídeo em forma de desenho animado sobre a poluição e a reciclagem do lixo. Foi realizada também uma atividade de avaliação do trabalho, envolvendo música e entretenimento. No segundo encontro, os alunos participaram de uma aula de campo. Nessa aula, visitaram o lixão, os arredores do cemitério e a Lagoa Grande de Porangatu.

A primeira aula foi iniciada com a aluna-estagiária C1. Ela apresentou alguns dados que compõem a problemática ambiental referente ao solo. No decorrer da explicação, exibiu fotos e pequenos textos. Explorou as seguintes questões: o que é poluição do solo? Como o solo é formado? O que é matéria orgânica? O que é mineral? Qual a importância do solo para o homem? Como ocorre seu esgotamento? O que é degradação e quais os tipos de erosão? Que ações humanas dão origem à erosão? O que é lixo? Quais os tipos? Onde e como é produzido de lixo? Para contextualizar e refletir a problemática exposta, a aluna utilizou fotos de lixo nas margens dos rios e nos aterros e também um gráfico que ilustrou o destino de 80 % do lixo produzido nos lixões a céu aberto. Mostrou os metais pesados contidos no lixo, como o mercúrio e o chumbo. Discorreu sobre a contaminação pelo chorume no solo e lençol freático e suas consequências para a saúde humana.

A aluna-estagiária C2 deu sequência falando sobre a contaminação do solo pelo lixo em Porangatu. Apresentou um texto sobre o destino de lixo e enfocou como ele é recolhido nos domicílios pelos caminhões e depois como são depositados nos lixões a céu aberto da cidade. Apresentou figuras que retrataram o texto explicado e fotos do lixão de Porangatu. Destacou a responsabilidade do município na coleta do lixo, no controle da contaminação, na melhoria das condições em que trabalham os catadores de lixo e na capacidade de criação de empregos a partir da construção de aterros e cooperativas de catadores de lixo. Apontou a responsabilidade do poder público na construção de uma estrutura material e organizacional no recolhimento e reaproveitamento do lixo. Relacionou esse fato com os problemas sociais e ambientais existentes na cidade, como: a situação em que vivem os catadores de lixo, as doenças a que estão submetidos e os impactos ambientais provenientes do lixo etc. Mostrou figuras e fotos que ilustraram os problemas apontados. Reafirmou que essa situação pode ser alterada, principalmente, pela vontade política.

A aluna-estagiária C2 também explicou o significado do EIA-RIMA (Estudo de Impactos Ambientais – Relatório de Impactos do Meio Ambiente). Enfocou sua importância na construção dos aterros sanitários. Falou sobre a importância da coleta seletiva e da política de educação ambiental como recursos que possibilitam amenizar os impactos ambientais causados pelo lixo. Apresentou, também, a política dos 3 Rs (reduzir, reciclar, reaproveitar) e explorou o significado desses três termos.

Na sequência, o vídeo *Tá limpo* foi apresentado aos alunos. É um vídeo em forma de desenho animado, uma historinha contada por um pássaro que mostrou o lixo espalhado em vários locais. O vídeo mostra como o lixo é produzido pelas pessoas nos domicílios, nas indústrias, no comércio etc. Além disso, faz uma relação do lixo com doenças, com inundações, desmoronamento de encostas etc. O vídeo ilustrou também uma fábrica de reciclagem e a coleta seletiva. Explicou como o lixo pode tornar-se matéria para vários produtos e como o dinheiro arrecado do lixo pode ser investido na comunidade.

A aluna-estagiária C3 prosseguiu na apresentação da aula discorrendo sobre a poluição das águas dos rios, mares, lagos etc. Destacou a importância da água doce e potável para a humanidade, bem como a necessidade de conservação dos mananciais. Informou que a Saneago<sup>37</sup> é a agência responsável pelo saneamento básico de Goiás. Explicou o significado de saneamento, as atribuições da Saneago quanto à captação, ao tratamento e à distribuição da

---

<sup>37</sup> Saneamento de Goiás S/A

água. Ressaltou que a cidade de Porangatu não conta com serviços de saneamento dos esgotos. A captação do esgoto da cidade é feita por meio de fossas, quando elas enchem, o caminhão da prefeitura recolhe o esgoto doméstico e despeja em uma fenda na área do lixão. A aluna-estagiária analisou como a falta de tratamento e saneamento do esgoto provoca a contaminação do solo e do lençol freático.

Já o aluno-estagiário C4 conceituou águas subterrâneas e como elas podem ser contaminadas. Explicou como se dá a contaminação do lençol freático citando alguns exemplos que ocorrem na cidade de Porangatu. Expôs o caso do chiqueiro de porcos, localizado na Vila Nunes. Acrescentou que, nas proximidades do chiqueiro, existe uma nascente que está contaminada por chorume. Apresentou fotos ilustrando o fato. Falou também sobre as nascentes localizadas nas áreas próximas aos cemitérios. Disse que os locais onde os cemitérios são construídos podem provocar a contaminação do lençol freático. Explicou que essa contaminação ocorre porque muitas covas não têm uma estrutura de cimento e os corpos em decomposição, ao liberar líquidos, entram em contato com solo e o contamina. Acrescentou que isso ocorre em alguns lugares pela pouca profundidade do lençol freático e que há agravamento no período de chuvas. Deu exemplo do cemitério local e da nascente localizada nas suas proximidades.

Outras questões compuseram a explicação de C4, como: o que é o dióxido de carbono; O que ele causa para saúde humana; De que forma ele é depositado no meio ambiente. Enfocou como o homem degrada o meio ambiente e provoca as alterações climáticas. Deu como exemplo o aquecimento global. Finalizou falando sobre a importância de uma consciência ambiental pela sociedade e enfocou novamente a necessidade do tratamento do esgoto e do lixo produzido nas cidades. A construção dos aterros sanitários e a reciclagem foram apontadas como medidas necessárias para preservação do meio ambiente.

Algumas questões foram enfocadas conjuntamente pelos alunos-estagiários C3 e C4, que ressaltaram novamente, com maior detalhamento, sobre as fossas, na cidade de Porangatu. Explicaram como se dá a contaminação do lençol freático por elas. Mostram como elas são construídas e explicaram o que são fossas sépticas. Enfocaram como devem ser construídas as cisternas e as fossas para não haver contaminação da água. Disseram que elas devem ter um distanciamento de 20 metros uma da outra e que a declividade do terreno deve ser considerada para não haver contaminação. A cisterna deve localizar na parte mais alta e a fossa no local mais baixo para não haver contaminação da água das cisternas.

Novamente foi citada a responsabilidade do município na coleta e no tratamento do esgoto. As estações de tratamento foram apontadas como um importante recurso na preservação do meio ambiente. Figuras de uma usina de tratamento de esgoto foram mostradas aos alunos. Sobre o esgoto industrial, disseram que a responsabilidade é das indústrias. Assinalaram que muitas delas, no entanto, jogam seu esgoto nos rios, poluindo-os. Além disso, o descaso e a falta de controle e fiscalização do Estado nessa questão foram ressaltados.

Após a explicação, os estagiários organizam os alunos em círculo e realizam uma atividade de entretenimento e, ao mesmo tempo, de avaliação do trabalho. Uma caixa circulou entre os alunos ao som de uma música. Quando a música parava, o aluno que tivesse com a caixa na mão teria que pegar no interior da caixa uma pergunta a respeito da temática do projeto. Ao finalizar essa atividade, distribuíram a cartilha *Meio ambiente: para ler, aprender e colorir*. Os alunos também foram presenteados com um marcador de livro, enfeitado com as palavras: reduzir, reutilizar e reciclar e uma miniatura de cactos, plantada em um pequeno vaso.

No encontro seguinte, os alunos foram levados para uma aula de campo no lixão de Porangatu. No decorrer da excursão, os alunos-estagiários C5, C6, C7 e C8 retomaram alternadamente alguns pontos tratados na aula anterior. Evidenciaram como se dá a contaminação do lençol freático e do solo pelo chorume, pelo lixo domiciliar, hospitalar e do esgoto das fossas recolhido pelos caminhões e despejado no solo e na lagoa nas proximidades do lixão. Ao mesmo tempo em que os estagiários explicavam, os alunos visualizavam como aquilo ocorria na paisagem. Percorreram todo o lixão e os impactos ambientais que ocorrem foram mostrados *in locu*.

Na visita ao lixão, os alunos também visualizaram as condições em que trabalham os catadores de lixo e a falta de proteção para coletá-lo. Os estagiários falaram quais as doenças aquelas pessoas poderiam contrair ao trabalhar naquelas condições. Associaram os problemas elencados à falta de uma consciência ambiental dos representantes políticos do município e, ao mesmo tempo, das pessoas de maneira geral.

Na paisagem da Lagoa Grande de Porangatu, visualizou-se a sua localização próxima às residências e as fossas nelas localizadas. Foi explicado que essa proximidade provoca a contaminação das águas da lagoa, fato já conhecido pela população local. Visualizaram também a paisagem nas proximidades do cemitério, localizado na parte mais velha e baixa da cidade. Mostraram a nascente que passa próxima desse local.

O trabalho realizado pelos estagiários do Grupo C foi muito bem embasado teoricamente. Os diferentes contextos que compõem a realidade foram articulados à questão ambiental e os atores responsáveis e envolvidos foram apontados. Os procedimentos adotados ajudaram os alunos a estreitar uma relação entre os diversos elementos teóricos e a realidade. Dessa forma, o tratamento dado ao conteúdo pautou-se na criticidade e na reflexão. Vale ressaltar que os diferentes recursos materiais e didáticos utilizados, como *data-show*, televisão, vídeo, música, brincadeira, aula de campo permitiram uma ação docente mais atrativa para os alunos. Essa metodologia de ensino, entre outras, foi orientada no decorrer das aulas teóricas e no desenvolvimento do projeto. Cavalcanti (2005), ao focar sobre os procedimentos, sugere os que propiciam motivação e atividade intelectual. Destaca a observação da paisagem, a problematização, o trabalho com a linguagem tecnológica, estabelecimento de relações entre conceitos científicos e conceitos cotidianos etc.

A descrição do trabalho do grupo C permite dizer que ele atingiu os objetivos propostos. A temática, estruturada a partir de um conceito, levou o estagiário a uma ação intencional e consciente. Quanto aos procedimentos, foram diversificados e de acordo com a metodologia trabalhada. Enfim, os componentes do trabalho aproximaram das propostas de Cavalcanti (2005, 2006), Callai (2003a, 2003b) e Kaercher (2003).

### **4.3.3 Projeto de ensino 3: *Coleta seletiva de lixo e reciclagem***

#### **Grupo D**

O grupo D executou o projeto de ensino *Coleta seletiva de lixo e reciclagem*, na Escola Estadual Genoveva Resende Cardoso, na 5ª série, no período matutino da cidade de Formoso, distante 50 km da cidade de Porangatu. O grupo foi composto por duas alunas-estagiárias, D1 e D2, também moradoras dessa cidade.

Os procedimentos didáticos utilizados pelo grupo D, na execução da aula, foram vários: aula expositiva, apresentação e interpretação de um poema de Manoel Bandeira, exposição de figuras ilustrativas sobre o conteúdo teórico e uma simulação da separação seletiva do lixo.

Começam a aula fixando vários cartazes no quadro-negro, nos quais estava escrito: *coleta seletiva, reciclagem, reciclável, não-reciclável*. Em seguida, apresentaram, no retroprojetor, o poema *O bicho*, de Manoel Bandeira:

### O Bicho

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.  
O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira. Rio, 27 de dezembro de 1947.

Após a apresentação, D1 perguntou aos alunos o que haviam entendido do poema. Alguns manifestaram um entendimento, associando o “bicho” apontado no poema com os catadores de lixo.

D2 deu sequência à aula. Começou sua explicação falando sobre a coleta seletiva. Expôs que, em alguns lugares, esse tipo de coleta é feita e que, nesses lugares, as pessoas já separam os diferentes tipos de lixo, colocando-os em recipientes específicos. Apresentou, por meio de um cartaz, os diferentes tipos de lixo e as cores dos seus recipientes correspondentes: papel → azul, metal → amarelo, vidro → verde, plástico → vermelho, orgânico → preto e hospitalar → branco. Disse que a coleta seletiva ainda não ocorre na cidade de Formoso, mas que já acontece em outros lugares. Citou como exemplo uma cidade próxima, Minaçu.<sup>38</sup> Sobre esse lugar, apenas destacou que lá está localizada a SAMA (Sociedade Anônima de Mineração de Amianto), mas não explicou sobre como é feita a coleta seletiva nessa cidade e os benefícios que tal atividade pode trazer para a sociedade e a natureza.

Em seguida, explicou o significado de lixo orgânico e deu exemplos desse tipo de lixo. Falou aos alunos: “orgânico é todo material que apodrece e vira adubo, por isso, se chama lixo orgânico, são restos de comida, de papelão, tudo isso que apodrece”. Em seguida, destacou que existem vários outros tipos de lixo: o domiciliar, o industrial, o hospitalar e o comercial. Explicou sobre cada um deles e também apresentou exemplos sobre cada tipo.

Apontou o crescimento do consumo como o grande responsável pelo aumento do lixo. Explicou também que o lixo domiciliar é coletado pelos caminhões e depois jogado no lixão. Lá, ele é separado pelos catadores. São eles, portanto, que fazem a coleta seletiva. Mas, quando fazem isso, estão sujeitos a várias doenças e à contaminação. O lixão também foi

---

<sup>38</sup> Minaçu fica a aproximadamente 110 km de Formoso e a 160 km de Porangatu.

apontado como um local favorável para a proliferação de baratas, ratos, insetos e bactérias prejudiciais à saúde. A partir dessa exposição, destacou a necessidade de se fazer a coleta seletiva desde os domicílios, amenizando a situação dos catadores de lixo.

Na sequência, explicou sobre o chorume, a contaminação do solo e dos rios por ele e o significado de aterro sanitário. A partir dos problemas ambientais suscitados, apontou a necessidade de o governo investir na construção dos aterros sanitários:

O lixo também produz um líquido preto, alguém já viu isso? O líquido preto do lixo? Ele fica no fundo do galão, onde você colocou o lixo. Quando vocês tiram o lixo do galão não tem um líquido preto? Esse líquido preto, ele é chamado de chorume, ele é um líquido tóxico. Quando chove, lá no lixão, esse líquido, ele se mistura com a água e aí contamina o solo, os rios, não é mesmo? Acontece isso lá no lixão!

Para mudar esse conceito dos lixões, o que tá acontecendo? O governo, o poder público tá investindo nos aterros sanitários. Quem já viu falar nos aterros sanitários? Eles cavam um buraco grande no chão, compactam de argila, colocam o lixo e depois tampam novamente com a argila [...]. Esses aterros são de suma importância para o meio ambiente e para a sociedade.

Relatou também sobre a decomposição do lixo. Deu alguns exemplos de lixo que, frequentemente, pode ser jogado pelos alunos nas ruas. Citou o tempo que esse lixo leva para se decompor e justificou, por meio desses elementos, a importância da reciclagem.

O lixo ele não desaparece de uma hora para outra não, se você jogar um papel de balinha ali, lá fora ou lá no quintal, lá na rua, ele não vai desaparecer não. Ele vai demorar anos para se decompor. Para vocês terem uma idéia, um saquinho de salgadinho, aquele que você compra no supermercado, alguém tem idéia de quantos anos ele demora para decompor ou acabar? Quinhentos anos. Imaginem quanto tempo esse saquinho demora para decompor. E um palito de picolé? Sabem quantos anos ele demora? Treze anos [...]

Então seria mais benéfico você separar o lixo para reciclar, fazendo a coleta seletiva. Isso não seria muito mais viável? a coleta seletiva sendo feita em casa, não misturar o lixo [...]. É importante você fazer sua parte, diminuir a produção de lixo e dar prioridade para produtos recicláveis. Na hora de comprar, você pode escolher produtos recicláveis [...]

Ao analisar a ação docente da aluna-estagiária D2, constata-se que ela iniciou a sua exposição com uma definição do termo coleta seletiva. Citou a cidade de Minaçu como local de referência desse tipo de coleta, mas não trouxe elementos para esclarecer os alunos sobre como ela é feita no local e também sobre as alterações positivas que gerou, seja em relação ao meio ambiente ou em relação à vida dos catadores de lixo. Enfim, não destacou a

sua importância para aquele local e para a sociedade no mundo atual. Ao falar sobre os diferentes tipos de lixo (orgânico, domiciliar, industrial, hospitalar, comercial), conceituou novamente e acrescentou vários exemplos de cada tipo. Apresentou informações importantes, mas não fez uma reflexão crítica e contextualizada sobre elas. Levantou uma problemática que se resumiu num enfoque superficial sobre os catadores de lixo e sobre os riscos a que eles estão expostos e apresentou apenas três exemplos de lixo jogado nas ruas e o tempo que demora para se decompor. Embora esses elementos sejam importantes, eles não retrataram a abrangência e a complexidade da temática proposta. Uma problematização mais expressiva sobre os impactos causados pelo lixo e também sobre os problemas sociais poderia abarcar componentes conceituais mais significativos sobre a temática do projeto. Esses elementos, além de justificarem a importância de se fazer, na atualidade, a coleta seletiva, poderiam proporcionar ao aluno não apenas assimilar e compreender informações, mas o levaria a desenvolver o pensamento teórico-geográfico de forma crítica e reflexiva.

Quanto aos procedimentos didáticos, D2 explicou o conteúdo com certa tensão e timidez. Esse fato justifica as dificuldades que teve em estabelecer uma relação de diálogo com os alunos no decorrer de sua explicação e também de trazer o aporte teórico encaminhado nas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Embora D2 tenha feito algumas perguntas para os alunos, ela não deu tempo a eles para responder. Ela mesma, ao questioná-los, logo em seguida, já respondia as questões. Um recurso que a auxiliou no decorrer da aula foi a utilização dos cartazes.

A aluna-estagiária D1 deu seguimento à aula e, logo que iniciou sua explicação, conseguiu o envolvimento dos alunos. Foi estabelecendo uma relação de mediação entre o conteúdo e os alunos. Disse-lhes: “eu vou falar sobre a reciclagem. O que vocês sabem sobre a reciclagem?” Um aluno respondeu: “é quando a gente pega um produto e aproveita ele, transforma ele de novo em outro produto.” A aluna-estagiária acolheu a resposta dada, dizendo: “isso mesmo! É você utilizar um produto que já foi utilizado e transforma ele em um novo produto.” Na sequência, ela pediu ao aluno para ler um cartaz que expunha o conceito de reciclagem de forma semelhante à citada anteriormente.

Explicou aos alunos que, qualquer produto é feito de uma matéria-prima. Deu como exemplo a roupa que estava usando. Disse que para que ela fosse produzida foi necessária primeiramente a matéria-prima, as fibras de algodão, que depois se transformaram em tecido. Em seguida, afirmou que os produtos recicláveis também necessitam de matéria-prima. Perguntou aos alunos qual era a matéria-prima utilizada na produção de materiais

recicladados. Um aluno respondeu: “o lixo”. A resposta do aluno foi mais uma vez acolhida por D1 que acrescentou que, para reciclar, já existe a matéria-prima. Nós a produzimos diariamente, mas ressaltou a necessidade de se realizar a separação do lixo e a coleta seletiva para poder fornecê-lo às indústrias de reciclagem.

Deu como exemplo os materiais como a garrafa de refrigerante, a latinha de alumínio, o plástico, o papel, e outros que podem ser reaproveitados e que frequentemente jogam-se no lixo, impossibilitando sua reutilização. Ressaltou que a coleta seletiva é de grande importância para o meio ambiente e para a sociedade, mas que, para alcançar uma dimensão mais ampla, deve ser organizada e incentivada pelos governantes. É o município que constrói uma estrutura para a separação do lixo desde os domicílios.

Na sequência, D1 destacou que nem todo o lixo que produzimos pode ser reciclado. Apontou os cartazes *reciclável - não reciclável*. Comentou sobre cada um deles. Apresentou vários exemplos de produtos como metal, plástico, papel, vidro, que podem ser reutilizados. Ressaltou que o reaproveitamento do lixo contribui para diminuir a extração de matérias-primas da natureza, poupando o meio ambiente. Destacou que alguns produtos extraídos da natureza não são renováveis. Para isso, citou o petróleo como exemplo:

Os produtos recicláveis de plástico são: a maioria das embalagens de refrigerantes, aquelas garrafas *pet*, vasilhas de margarinas, de manteiga, as embalagens de produtos de limpeza, os copos de água descartáveis, canos, tubos, sacos plástico e vários outros.

E os produtos recicláveis derivados do papel? Pode ser desde o papelão ao papel chamex, essas folhas de cadernos e do livro que vocês utilizam, as revistas, os jornais, todo esse material pode ser reciclado. Depois que esse material passa pelo processo de reciclagem, ele pode ser novamente utilizado. Então, a reciclagem ela é viável, principalmente porque ela diminui a exploração da matéria-prima. Para a gente ter um produto, como essa folha aí de caderno que você tem... Foi preciso o quê? Qual matéria-prima extraiu da natureza? A madeira, que foi transformada em celulose, depois passou por um processo industrial para poder chegar nesse papel. E aí, quando a gente não quer mais, fazemos o quê? Amassa, joga fora [...], e depois, quando quero outro, faço o quê? Vou lá ao mercado e compro. Só que, para aquele papel chegar lá no mercado, ele teve que passar por todo esse processo [...] esse produto reciclado diminui a exploração da matéria-prima.

Essa caneta aqui, por exemplo, o plástico dessa caneta aqui, alguém sabe qual é a matéria-prima dele? A origem dele é o petróleo. Teve que extrair o petróleo, passar por um processo [...] para virar esse plástico e fazer todas essas embalagens, esses produtos aqui que a gente já viu (D1 apontou no cartaz os produtos citados). Quando se faz a reciclagem, poupa-se a natureza [...]. Já se tem o plástico, ele pode ser transformado e reutilizado. Mas para isso é necessário extrair ele [...]. Outra coisa que tem que ser considerada é que o petróleo é uma fonte de energia e de matéria-prima esgotável. Um dia

ele vai acabar. Não sei ainda quando, mas ele vai acabar. Ele não é uma matéria-prima renovável.

Na sequência, D1 destacou outros exemplos de produtos recicláveis, como o vidro. Apontou a areia como a matéria-prima de origem. Disse que esse material reciclável é facilmente comercializado e depois pode ser reaproveitado. Alertou sobre o cuidado que se deve ter com as pilhas depois de utilizadas. Disse aos alunos para devolvê-las nos locais onde foram compradas. Explicou que a responsabilidade de recolher as pilhas é do fabricante.

Deu continuidade perguntando aos alunos que produtos do vidro não podiam ser reciclados. Os alunos leram no cartaz e disseram: espelho, vidros planos, lâmpadas, os tubos da televisão. D1 comentou que os cabos de panela e as tomadas são produtos não-recicláveis. Houve diálogo entre D1 e os alunos sobre o lixo derivado do papel. Comentaram que o papel carbono, o papel sanitário, o guardanapo, as etiquetas adesivas, a fita crepe, as fotografias e o papel metalizado não são reaproveitados. Após citar o papel metalizado, um aluno fez uma intervenção. Ele falou que viu na televisão um homem que reutilizou as caixinhas de leite para construir uma casa e que essa embalagem era de papel metalizado. D2 esclareceu que os produtos que ela apontou como recicláveis são reciclados pelo processo industrial, mas que vários dos produtos listados como não-recicláveis podem ser reaproveitados de outra forma. Relatou que muitos artistas plásticos utilizam esse tipo de material para produzir suas obras de arte. Outro aluno disse que uma atriz da novela fazia estátuas de metal com materiais não reaproveitados.

Em seguida, fez uma comparação da produção do lixo nas cidades de Formoso, Porangatu e São Paulo. Assinalou a grande produção de lixo da cidade de São Paulo. Nela, é produzida cerca de 12 mil toneladas de lixo por semana. Ilustrou que essa produção de lixo poderia encher um estádio de futebol como o maracanã.

D1 falou também que grande parte desse lixo poderia ser reutilizada e que a reciclagem e a coleta seletiva poderiam contribuir na geração de empregos e na melhoria das condições de vida dos catadores de lixo. Explicou que esses trabalhadores catam o lixo nas cidades em carroções de metal e que outros catadores trabalham nos lixões a céu aberto. Falou sobre o mau cheiro que existe nesse lugar e como o lixo é recolhido pelos catadores, sem nenhuma proteção, como luvas, sapatos fechados e máscaras. Explicou que o lixo hospitalar é frequentemente misturado com os outros tipos de lixo e esse fato expõe ainda mais os catadores a riscos de contaminação e de doenças. Para isso, compartilhou uma experiência

que viu na ocasião de uma visita no lixão de Porangatu. Finalizou ressaltando que a coleta seletiva poderia ser uma alternativa para resolver todos aqueles problemas.

Na sequência, utilizou o retroprojetor para mostrar os logotipos que identificam um produto reciclado e um produto reciclável. Explicou o conceito dos 3Rs. Nesse momento, um aluno falou que “não adianta nada selecionar o lixo em casa porque o caminhão do lixo vai misturar tudo novamente”. D1 argumentou sobre a importância de o poder municipal implantar a coleta seletiva do lixo e concordou com o aluno que falta uma organização e vontade por parte do poder público em relação a essa questão. Informou que, tanto a cidade de Formoso como de Porangatu, já possuem projetos para construção de aterros sanitários. Explicou novamente o significado de aterro sanitário e disse que nenhum dos dois municípios havia manifestado interesse em investir nesse tipo de obra.

D1 teve tranquilidade para realizar sua regência. Incentivou a participação dos alunos em vários momentos, fazendo perguntas, acolhendo-lhes as respostas e estabelecendo relações entre os saberes da ciência geográfica e os do aluno. Estabeleceu uma reflexão política sobre o conteúdo, ao questionar o papel dos governantes e da sociedade sobre a coleta seletiva do lixo e a reciclagem. A preleção teve como objetivo conscientizar os alunos sobre esses dois aspectos. Apesar de abordar com propriedade conceitual o recorte escolhido, haveria a necessidade de recrutar elementos teóricos problematizadores da realidade ou situações-problema, já que o assunto permitia criar tais *links*. Mesmo assim, os resultados esperados por D1 foram alcançados.

As alunas-estagiárias apresentaram o mesmo conteúdo e procedimentos em outras turmas de 5ª série do turno matutino da escola. Nas aulas posteriores, acrescentaram informações pertinentes ao conteúdo abordado, principalmente a aluna-estagiária D2. A tensão inicial foi suavizada e isso promoveu uma explicação mais abrangente e também mais articulada e reflexiva sobre o conteúdo.

Na aula do dia seguinte, recordaram alguns enfoques dos temas trabalhados na aula anterior. Em seguida, as alunas fizeram uma simulação de uma coleta seletiva do lixo. Foram fixados na parede sacos plásticos com os nomes dos diferentes tipos de lixo, imitando os recipientes coloridos que os acondicionam. Após isso, jogaram no chão o lixo levado por elas. Disseram que todo aquele lixo foi produzido em uma semana, por uma única família. Em seguida, os alunos foram convidados a separá-los em seus respectivos recipientes.

Após essa simulação, as alunas-estagiárias formaram grupos de alunos e distribuíram a cada um algumas figuras para serem analisadas. As figuras ilustravam as

diversas abordagens da temática tratada por elas nas aulas. Depois disso, cada grupo apresentou uma interpretação, relacionando a figura e com o que havia aprendido. Esse momento foi acolhido com motivação pelos alunos, ao mesmo tempo, constituiu uma avaliação do trabalho realizado.

Ao finalizar a aula, novamente foi ressaltada a responsabilidade do poder público em criar uma política mais eficaz em relação à temática apresentada. Nesse momento, os alunos comentaram o envolvimento de alguns políticos em escândalos de corrupção, em desvio de verbas públicas que poderiam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população, inclusive, das pessoas que catam lixo.

O desempenho das alunas-estagiárias do grupo D foi reconhecido pelos alunos, pela direção e pela coordenação da escola. Elas foram convidadas a reeditar o projeto com os alunos do turno vespertino. Na terceira etapa, avaliação nas aulas de Prática e Estágio, elas receberam também o reconhecimento dos colegas participantes dos outros projetos. A avaliação terminou com o depoimento de D2, conforme transcrito abaixo:

O estágio em forma de projeto contribuiu no que diz respeito a mudar a rotina do professor de Geografia, tornando a aula mais interessante e chamativa. Fez o aluno interessar e interagir com o conteúdo. Também nos levou a investigar, pesquisar e questionar. Porque as coisas acontecem? Será que o que eu vejo é realmente a verdade? Todo esse questionamento ajuda o aluno a aprender. (relato da aluna-estagiária D2)

O depoimento de D2 comprova que o trabalho com projetos de ensino é válido no sentido de tornar o aluno mais questionador em relação aos fenômenos da realidade em que vive, além de propiciar maior interesse pelas aulas, mesmo que expositivas.

#### **4.3.4 Projeto de ensino 4: *Meio ambiente e cidadania ambiental***

##### **Grupo E**

O projeto de ensino *Meio ambiente e cidadania ambiental* foi desenvolvido no Colégio Estadual João Teodoro de Oliveira, na cidade de Mutunópolis, a 45 quilômetros de Porangatu. O grupo foi constituído por três alunas estagiárias E1, E2 e E3, que desenvolveram o projeto na 7ª série, no período matutino.

O objetivo desse projeto de ensino foi trabalhar o conceito de educação ambiental. O enfoque sobre o meio ambiente abordou problemas relacionados ao aumento da produção

do lixo e as doenças causadas pela má disposição desse lixo. O trabalho teve a intenção de conscientizar os alunos sobre as medidas capazes de solucionar alguns dos problemas ambientais arrolados. Os alunos-estagiários trabalharam com os conceitos de reciclagem, coleta seletiva, separação do lixo reciclável em contêineres diferentes para a preservação do meio ambiente. O grupo almejava desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre a questão ambiental e, para que isso ocorresse, planejaram uma maneira de relacionar os conhecimentos teóricos à realidade local e, assim, contribuir para a ampliação da cidadania ambiental. Esse objetivo aproxima-se das orientações propostas por Cavalcanti (2005), no que refere à articulação entre os componentes do ensino.

Os procedimentos utilizados pelo grupo foram a aula expositiva dialogada, apresentação de vários cartazes, simulação da separação seletiva do lixo, visita ao lixão de Mutunópolis, entrevista com catadoras de lixo, seguida de uma análise geral da realidade local observada, com conexão nas referências teóricas apresentadas. Esses procedimentos têm base nas orientações esboçada por Cavalcanti (2005), entre elas destacam-se: desenvolver os conteúdos a partir de conceitos; a temática ambiental; a recomendação sobre os procedimentos que propiciem maior motivação, entre eles, a observação da paisagem. Assim, a visita dos alunos ao lixão da cidade representa uma transposição desta orientação teórica para a atividade prática.

O projeto começou a ser desenvolvido com a aluna estagiária E1. Ela deu uma explicação geral do trabalho. Utilizou um pôster do projeto de ensino enquanto fez a explanação, depois explicou que a aula seria realizada em dois momentos. No primeiro, as atividades ocorreriam em sala, onde seriam apresentados três diferentes enfoques sobre a temática ambiental: o meio ambiente e os problemas relacionados ao aumento da produção do lixo; as doenças causadas pela má disposição do lixo e; a importância da reciclagem e da coleta seletiva frente aos problemas apresentados. No momento seguinte, eles visitariam o lixão de Mutunópolis para investigar alguns dos assuntos que foram abordados no decorrer da aula para uma melhor compreensão do conteúdo.

E1 perguntou aos alunos o conceito de cidadania ambiental e de meio ambiente. Disse que as pessoas, de modo geral, não estão muito preocupadas com o meio ambiente e que muitos acham que ele está muito distante. Logo em seguida, apresentou um texto sobre o lixo produzido no Brasil, as causas e as consequências dessa produção. Falou sobre o contexto atual do capitalismo, como ele promoveu o crescimento acelerado das cidades e da população urbana, fato determinante no aumento da produção do lixo e agente responsável pela

degradação ambiental. Com exemplos, falou sobre a quantidade de lixo produzido nas grandes cidades. Estabeleceu o diálogo entre os alunos e o conteúdo ao fazer os seguintes questionamentos: para onde vai o lixo que produzimos? O que se pode fazer com o lixo produzido? Quais os problemas que o lixo traz? O que são os aterros sanitários? São necessários? Por quê? Como devem ser feitos para não haver contaminação do lençol freático? O que é o chorume? Como é o lixão de Mutunópolis? Quais os diferentes tipos de lixo que produzimos? Qual o tratamento dado ao lixo hospitalar? Quem é responsável pelo lixo?

Foram arrolados argumentos importantes sobre os problemas relacionados à produção do lixo, como: a poluição do solo, do ar, das águas, sobre os lugares onde são depositados os lixões a céu aberto. Nesta questão, enfatizou os outros destinos do lixo. Citou as ruas, os lotes vagos, as calçadas, os rios etc. Ao fazer os questionamentos aos alunos sobre os problemas causados pelo lixo, eles responderam com base no que sabiam sobre as doenças, os diferentes tipos de poluição, a degradação da paisagem, o mau cheiro. Nesse momento, os alunos tiveram a oportunidade de expor o conhecimento que possuíam, participando coletivamente da aula.

A aluna estagiária E1 formulou perguntas também sobre os problemas sociais. Falou sobre as pessoas que vivem nos arredores dos lixões, catando os restos de comida e os objetos recicláveis. Destacou a situação sócio-econômica dos catadores de lixo na estrutura capitalista. Explicou como vivem realmente essas pessoas e sua rotina de trabalho nos lixões. Disse que a escolha por este tipo de atividade envolve risco à saúde, visto que há contato direto com o lixo doméstico, hospitalar etc. que os sujeitam a acidentes com vidros, latas e pregos enferrujados. Além disso, estão expostos a outras doenças. Assim como as alunas-estagiárias do Grupo D, E1 esclareceu que os catadores de lixo não têm proteção ao entrar em contato com o lixo: luvas, máscaras, botas etc. A partir dessa problematização, disse que os aterros sanitários são possíveis alternativas para amenizar os problemas apontados. Afirmou que alguns municípios tiveram a iniciativa de construir aterros. Desenhou no quadro como é construído um aterro sanitário, um grande buraco com camadas intercaladas de areia e lixo. Mostrou, com base no desenho, como os aterros podem ser uma alternativa no controle dos impactos ambientais e sociais a partir do planejamento, da localização apropriada, e de como resguardar o lençol freático, afastados das cidades e das cooperativas de catadores de lixo. Alguns alunos participaram das discussões, trazendo exemplos do cotidiano.

A aluna estagiária E1 falou também sobre a contaminação do solo e da água pelo chorume. Apresentou o conceito e explicou com se dá a sua penetração no solo contaminando.

Disse que pode ocorrer também a contaminação do lençol freático e que o chorume pode escorrer, no período das chuvas em direção aos mananciais, caso estejam localizados em locais de declividade acentuada. Explicou como isso pode ser controlado, ressaltando como é depositado o chorume nos aterros sanitários bem planejados e como deve ser a localidade em que são construídos.

Apontou a incineração como uma opção significativa no controle dos impactos, pois ela diminui o volume do lixo. Mostrou a figura de um incinerador e destacou que o lixo, ao ser queimado, deve ter temperaturas altas. Isso evita a poluição em decorrência da pouca quantidade de fumaça produzida. Falou sobre as pilhas, as baterias e explicou o que se deve fazer com este material.

Listou os diferentes tipos de lixo: hospitalar, domiciliar, orgânico, comercial, industrial. Apontou sugestões de como se pode fazer para reduzir a produção de lixo e falou da responsabilidade da prefeitura na coleta e no tratamento do lixo e da responsabilidade social de cada indivíduo. Refletiu sobre a relação entre o consumismo e a produção do lixo, fazendo uma análise crítica desse comportamento na sociedade atual: “hoje estamos aqui falando sobre isso, para conscientizar e sensibilizar vocês para esta questão, mas isso não pode ficar guardado e esquecido [...]. E amanhã vão lembrar-se do que falamos? Vão esquecer os problemas que apresentamos? O que relatamos hoje aqui é muito importante, temos um compromisso social com as gerações futuras, com nossos filhos, netos e os demais que virão[...], por isso, é importante não ignorar o que já sabemos sobre esta questão.”

A aluna estagiária E1 apresentou o conteúdo estabelecendo uma relação de diálogo com os alunos. Finalizou sua exposição destacando a importância de os alunos se tornarem cidadãos conscientes e, a partir daí, desenvolverem ações que defendam e preservem o meio ambiente. Além disso, apresentou algumas situações cotidianas de como isso poderia se realizar. Citou um fato que ocorreu com ela no ônibus escolar, no trajeto diário da sua cidade para a universidade. Narrou como tentou evitar que uma colega jogasse lixo pela janela, e como a sua argumentação não fez a colega mudar de atitude, mas também relatou outros episódios cotidianos em que a atitude de jogar o lixo foi evitada.

A aluna estagiária E1, ao trabalhar o conceito educação ambiental, partiu de situações-problemas, apresentou informações elucidativas e contextualizadas, estabeleceu o diálogo com o coletivo e com o conteúdo. Desse modo, proporcionou um ensino e uma aprendizagem conduzidos pela reflexão sobre o conceito de educação ambiental e, assim, promoveu a motivação e a atividade intelectual dos alunos. Ao reger, não precisou recorrer à

memorização. Relacionou o conteúdo teórico ao cotidiano do aluno, utilizou a categoria local como recorte espacial da realidade, trabalhou com os saberes anteriores dos alunos, por meio do diálogo. Conquistou a atenção dos alunos e o respeito, pois eles foram receptivos, cordiais e participantes no decorrer de todo o trabalho, enfim, suas ações foram compatíveis com as orientações delineadas por Cavalcanti (2005), Callai (2003a, 2003b) e Kaercher (2003).

O trabalho desenvolvido pela aluna E1 teve como pano de fundo o direcionamento teórico, a metodologia orientada no decorrer das aulas, a metodologia dos projetos, somada às orientações teóricas sobre o ensino da Geografia e a motivação, sobretudo, refletiu positivamente na sua regência. As ações foram conduzidas pela intencionalidade, isto é, mostram-se organizadas e planejadas, enfim, orientadas por um projeto. O aparelhamento teórico também promoveu maior segurança no desenvolvimento das atividades, apesar da tensão dos principiantes nessas situações.

A aluna-estagiária E2 deu continuidade à aula. Fez uma rápida retrospectiva do assunto já tratado pela colega. Citou que o lixo, além de promover a degradação do meio ambiente, traz prejuízos à saúde. Explicou que este seria o foco sobre o qual iria discorrer. Esse momento inicial foi importante, pois estabeleceu um nexos com o enfoque tratado anteriormente.

Segundo a aluna-estagiária, o Brasil produz 240 mil toneladas/dia de lixo e que apenas metade é coletada, 120 mil toneladas. Dessas 120 mil toneladas, uma parte vai para o lixão a céu aberto e a outra para os aterros sanitários. Enfatizou que o lixo jogado diretamente no solo e a céu aberto, sem atender a nenhuma norma de controle, causa a contaminação do solo. Esclareceu que a matéria orgânica serve de alimento para as bactérias, fungos, baratas, larvas de moscas etc. Estes, por sua vez, podem ser transmissores de doenças. Falou também sobre o lixo à margem dos rios, córregos, lagoas e outras áreas alagáveis, o qual promove a contaminação das águas.

Tratou de algumas questões relacionadas às doenças contraídas do lixo a céu aberto, do lixo mal acondicionado nos domicílios, além daquele jogado em lugares como no quintal das casas, nos lotes vazios, nas casas abandonadas etc. Deu exemplos de algumas doenças como tétano, verminoses e dengue, a forma como elas podem ser contraídas, os sintomas, as medidas preventivas e as dificuldades no combate e/ou controle delas.

Os poucos questionamentos feitos aos alunos foram bastante formais. Sua explanação foi individual; não deu oportunidade para a participação ativa dos alunos. Apresentou algumas dificuldades: estava excessivamente tensa e nervosa; caminhou

continuamente na sala; ficou presa a um texto que não soltou das mãos; fez inúmeras pausas para ler silenciosamente esse material, depois, retomava o assunto. Em alguns momentos, pareceu ter apenas memorizado o conteúdo.

Somente no final da sua regência apresentou uma leve descontração. Ao falar da dengue, a estagiária fez perguntas e as respostas foram produtivas sobre o tipo de inseto causador da doença, a reprodução dele, os sintomas, as formas de prevenção. Apenas nesse momento, ela conseguiu resgatar, em parte, a atenção dos alunos, que estavam inquietos e dispersos com conversas paralelas com colegas. Conseguiu, assim, romper com o formalismo e aproximar o conteúdo de uma realidade cotidiana.

No final de sua explicação, fixou no quadro-giz vários cartazes, relacionando o conteúdo deles ao que falava. Explicou o conteúdo de modo claro e objetivo, acrescentou detalhes quando falou sobre as doenças e as formas de contágio. Regeu conforme previam os objetivos, entretanto, não foi capaz de estabelecer um diálogo coletivo com os alunos e com o conteúdo, visto que não confrontou os conhecimentos científicos com os conhecimentos cotidianos, como propõe Cavalcanti (2005). A estagiária também não evidenciou em suas ações a incorporação do conhecimento didático-pedagógico, exposto por Pimenta e Lima (2004), que enfocam a associabilidade entre teoria e prática. Também não demonstrou um direcionamento das ações de modo a levar o aluno a participar física e cognitivamente da aula. Quando explicou sobre a dengue, promoveu tangencialmente uma relação da realidade com o conteúdo, mas de forma mecânica.

No momento da avaliação, relatou que a ansiedade, o nervosismo e a insegurança, no decorrer da regência, foram as grandes barreiras que a limitou ao conteúdo específico da aula. Ao fazer uma auto-avaliação, relatou que, ao acompanhar o trabalho realizado pelas colegas, percebeu nelas maiores avanços. Foi discutido coletivamente o que a aluna-estagiária poderia ter feito para acalmar sua tensão, seu nervosismo diante dos alunos e também as diversas pausas para consultar o material de apoio. Foi sugerido que um roteiro ou esquema poderia ter contribuído para amenizar suas dificuldades. Outros elementos foram também associados nesse momento, como a questão da memorização do conteúdo e seus limites na aprendizagem, a falta de participação dos alunos, a inquietação deles, as contribuições que os alunos poderiam dar na constituição da aula, o papel mediador do professor. Os alunos-estagiários concluíram que todos esses elementos associados à proposta do trabalho com os projetos poderiam contribuir para a superação das práticas tradicionais. Este momento foi produtivo para a aluna estagiária E2 e para todos de modo geral, pois, apesar do desempenho

limitado frente à metodologia trabalhada, a avaliação foi um momento de grande diálogo e articulado de uma compreensão teórica, conforme se vê no depoimento abaixo:

Até então eu não entendia o que era um projeto de ensino, fiquei até assustada de início, mas quando comecei a trabalhar e a executar o projeto eu gostei muito. Pois, nunca tinha vista uma proposta tão boa e de trabalhar diferente. Foi através desse projeto que pude sentir o prazer, o gosto em ensinar, e sentir o quanto é gratificante ver nos olhos dos alunos o interesse em aprender. Essa forma de trabalhar fez toda a diferença na minha formação. Hoje tenho certeza que posso desempenhar um papel significativo em uma escola. Quem viveu essa experiência, os projetos de ensino, sabe a importância deles para a nossa formação. Hoje eu tenho uma visão diferente de como dar uma aula produtiva. (relato da aluna-estagiária E1)

Os alunos-estagiários, na avaliação dos trabalhos, disseram também que a proposta do estágio-projetos trouxe certa calma para o grupo, pelo fato de não valorizar apenas o que foi bom e perfeito, mas pelo fato de discutir e refletir sobre as dificuldades, as falhas em torno das múltiplas experiências sem censurar e desvalorizar os estagiários.

Embora a aluna estagiária E2 não tivesse alcançado a transposição para a prática das teorias estudadas, ela fez uma leitura representativa nas ações das colegas do grupo. A análise desse fato à luz da teoria histórico-cultural<sup>39</sup> lembra o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, preconizado por Vygotsky (1998). O discurso que a aluna-estagiária fez na avaliação do trabalho revelou maturidade intelectual, o que mostra a atuação da ZDP. Ela afirmou ter percebido os avanços das colegas e teve uma melhor compreensão do arcabouço teórico no final do processo. Essa manifestação apresenta elementos que expressam uma maior compreensão teórica junto ao trabalho prático desempenhado pelas outras estagiárias. Muito provavelmente, o seu trabalho em sala de aula posteriormente terá alterações favoráveis, guiadas pela reflexão que fez.

Enfim, a aluna-estagiária E3 trabalhou com os conceitos: lixo, reciclagem, coleta seletiva, material reciclável e não-reciclável.

Escreveu em uma das partes do quadro a palavra *reciclagem*. Perguntou aos alunos o significado dela. A resposta de um aluno foi: “significa reciclar um material que já usamos”. Outro disse: “é o reaproveitamento do lixo”. A estagiária E3 respondeu-lhe: “isso

---

<sup>39</sup> Existem três teorias originadas e vinculadas exclusivamente à Vygotsky, que são: a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria Sócio-Cultural e a Teoria da Atividade. A Teoria Histórico-Cultural designa a concepção que expressa o entendimento de Vygotsky de acordo com a escola russa (Vygotsky, Leontiev, Lúria, Davídov, etc.), dá ênfase a cultura historicamente acumulada. A Teoria Sócio-Cultural é uma versão norte americana (Cole, Werstch, Lave, etc.), cuja ênfase está no social, na cultura inter-pares, nas relações cotidianas. Já a Teoria da Atividade foi gerada por Leontiev no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, a partir de divergências teóricas com Vygotsky, acentuando a importância da atividade psicológica dos indivíduos.

mesmo, muito bem!”. Escreveu no quadro as respostas apresentadas e acrescentou, junto delas, o sintagma nominal *coleta seletiva*. Perguntou novamente ao grupo o significado de coleta seletiva. Em seguida veio a resposta: “é a separação do lixo”. E3 disse novamente: “muito bem!”. Dirigiu-se para outra parte do quadro e escreveu a palavra *lixo*. Questionou-lhe o conceito. Uma aluna respondeu: “é tudo aquilo que não é aproveitado mais”. Ela perguntou a aluna: “por quê?” A aluna completou a resposta: “porque já usou ele”. Neste momento, a estagiária E3 percebeu equívoco na resposta, continuou a escrever no quadro a resposta dada, mas disse que depois iria retomar a resposta dada.

Este procedimento inicial da aluna-estagiária E3 foi uma sondagem dos saberes prévios dos alunos, conforme proposta de Cavalcanti (2005). Tal processo rompeu com o padrão estabelecido anteriormente pela colega E2, promovendo envolvimento e motivação de todo o grupo na aula. Os alunos encontravam-se dispersos e desinteressados e E3, ao questioná-los e escrever no quadro as respostas dadas por eles, acolheu os alunos e seus conhecimentos sobre o assunto. Isso implicou num maior interesse e motivação da turma no momento da aula.

Na sequência, volta para o conceito de *reciclagem*, explicando: “reciclagem, como já definido por vocês, é o reaproveitamento de tudo aquilo que é jogado no lixo. No Brasil, e em outros países, já estão investindo na reciclagem. Ela é muito importante, mas não atinge a meta que deveria atingir no Brasil. Não atinge por quê? Porque para que essa meta seja atingida seria necessário se fazer a coleta seletiva. O que fazem com o lixo? Como é feito o tratamento do lixo?” A respostas a estas perguntas foram elaboradas novamente com o grupo, “jogam tudo na lata de lixo e depois o caminhão recolhe e joga no lixão da cidade”; “o lixo não é separado, é todo misturado, não se faz aqui na cidade a separação do lixo”, entre outras respostas. A estagiária explicou que esse é infelizmente o comportamento predominante no Brasil a respeito do lixo. Afirmou que ele precisa ser mudado, já que em outros países e em algumas partes do Brasil se faz a coleta seletiva. Apontou a necessidade de se fazer este processo em grande escala. Retomou a questão: “do que se trata a coleta seletiva?” Um aluno respondeu: “separar o lixo, papel, lata, metal...”

A aluna estagiária E3 pegou um saco grande e cheio de lixo e disse: “faça de conta que todo esse material foi produzido em uma casa hoje”. Despejou no chão e falou: “vamos fazer essa coleta seletiva aqui”? Pediu a ajuda de um aluno e o perguntou: “como você separaria esse material?” O aluno começou a separar do lixo. Os outros deram risadas. Acharam engraçado quando ela jogou o lixo e começou a separação. A atenção da turma

estava totalmente voltada para a aula. Enquanto o aluno ia separando o lixo, E3 voltou para a turma e questionou-a sobre o lixo domiciliar que produzia. Um aluno disse: “professora, mas eu não produzo lixo não”. E3 pergunta: “você não come? Você não vai ao banheiro?” Comentou, então, sobre como o lixo domiciliar é produzido. Foi um momento de descontração, mas não desviou a atenção dos alunos da temática da aula.

Depois de feita a separação do lixo, E3 perguntou ao aluno que separou o lixo qual foi o critério que ele utilizou para fazer a separação. Ele explicou que separou papel, plástico, metal e o lixo orgânico. E3 alegou que o aluno fez a separação corretamente. Acrescentou que é um processo fácil. Explicou que não separamos o lixo em casa por uma questão cultural e que essa mudança pode ser uma iniciativa individual.

Com apoio de um cartaz com o título *reciclagem*, E3 explicou mais:

a reciclagem do lixo assume um papel essencial na preservação do meio ambiente, pois além de diminuir a exploração dos recursos naturais, ela absorve uma parte de seus produtos e reduz o acúmulo de resíduos nas áreas urbanas. Os benefícios obtidos nesse processo são enormes para a sociedade, para a economia do país e para a natureza. Esse processo é de suma importância, pois tudo o que iria para o lixo, ele vai novamente voltar para as indústrias e gerar novos produtos, gerar empregos.

Trabalhou o conceito de preservação do meio ambiente e relacionou-o à questão social. Falou, nesse momento, das condições em que vivem as pessoas que catam o lixo e como essas pessoas contribuem para a preservação do meio ambiente, embora não tenham consciência de tal fato.

E3 apresentou um cartaz sobre lixo reciclável e não-reciclável, os rejeitos. Exemplificou os vários tipos de lixo reciclável e o que compõe cada tipo. Disse que o processo de reciclagem pode contribuir também na diminuição da quantidade de lixo tanto nos lixões como nos aterros sanitários e explicou sobre a variedade e a quantidade de lixo que produzimos e que pode ser reciclável. Perguntou a turma: “o que vocês podem fazer para contribuir com o processo da coleta seletiva para a reciclagem?” Um aluno respondeu que um caminhão de coleta de lixo reciclável passa pela cidade todas as semanas, comprando esse lixo das pessoas. A aluna-estagiária retomou sua fala sobre a preservação do meio ambiente e os reflexos para as gerações futuras.

Na sequência, retomou a definição de lixo apontada no início da aula por um dos alunos. Reformulou tal definição, diferenciando lixo de rejeitos. Ao contrário do que foi dito pelo aluno, explicou que o lixo pode ser reaproveitado e os rejeitos não. Finalizou falando que

iria levá-los ao lixão da cidade para compreender melhor o conteúdo trabalhado.

O trabalho realizado pela estagiária E3 foi bastante significativo, pois, mesmo tendo perdido sua mãe na semana anterior, conseguiu demonstrar na regência serenidade e entendimento teórico. Conforme afirma Calai (2003b), o professor deve dominar a dimensão técnica e pedagógica na ação docente. Isso pôde ser percebido na prática da aluna-estagiária E3, visto que fez conexões entre as orientações teóricas e a prática e, tecnicamente, respeitou cada momento da aula. Além disso, conquistou os alunos tanto pelo aspecto afetivo como pelo epistemológico. Foi, assim, um modelo representativo da proposta almejada.

A aula continuou no lixão de Mutunópolis. Logo que chegaram, os alunos sentiram o mau cheiro. Viram os animais, vacas e porcos, comendo o lixo. E1 retomou o que foi dito na sala: “como é chamado esse tipo de lixo?” A resposta veio em seguida: “lixão ao céu aberto”. Perguntou novamente: “quais são mesmo os problemas que o lixo traz para nós? A resposta foi: “problemas de saúde, doenças, mau cheiro, a degradação da paisagem, a contaminação do ar, do solo e da água e o chorume.” A explicação feita na sala foi retomada pelos alunos, só que agora conectados à realidade concreta.

A aluna-estagiária E3 explicou que aquele lixão foi ativado há mais ou menos quatro anos e que o lixão antigo foi desativado porque ficava numa área próxima à represa da prefeitura, a qual abastecia a cidade. Era uma área de declividade acentuada, de modo que a água da chuva escoava para a represa, contaminando-a. Mostrou aos alunos a parte baixa próxima do lixão, local da nascente do Rio Goiaba. Esclareceu que aquela nascente, localizada na proximidade do lixão, abastece a mesma represa da cidade e que tal fato leva à conclusão de que não adiantou a mudança do lixão para aquele local, já que a contaminação ainda perpetua.

E3 retomou o que foi dito na aula sobre o lixo domiciliar: “nós, muitas vezes, achamos que quando colocamos o lixo na porta das nossas casas e o caminhão passa recolhendo, pensamos que o problema tá resolvido. Será que foi resolvido?” O diálogo continuou de modo que os alunos manifestaram opinião sobre o fato.

A aluna estagiária E2 retomou a questão que apresentou sobre as doenças causadas pelo lixo. Mostrou os animais (vacas e porcos) que estavam se alimentando no lixão. Falou sobre as carnes clandestinas que são vendidas nos açougues. Mostrou a fumaça no lixão, a poluição atmosférica, proveniente de queimadas recentes.

Como já havia dito na aula, E3 mostrou alguns sacos grandes, cheios de lixo reciclável. Disse que foi separado por catadores que trabalharam sem nenhuma proteção. E1

explicou como seria diferente, caso aquele local fosse um aterro sanitário. Falou que, se o aterro fosse construído de forma adequada, aqueles animais não estariam ali, os catadores não estariam correndo riscos, pois a coleta seletiva seria feita a partir dos domicílios, gerenciada pelo município e pela cooperativa de catadores de lixo.

E3 relatou que a proprietária do local onde estava o lixo cedeu a terra para a prefeitura colocar o lixo da cidade. Ela, uma senhora viúva, também coletava o lixo para vender. E3 explicou que, por causa da declividade do terreno, quando chove a água contaminada pelo lixo escoava até a porta da casa da senhora viúva. Da mesma forma, essa água chega à nascente do Rio Goiaba. Além de poluir as águas do rio, provoca o assoreamento. Alegou novamente que a água daquela nascente abastece a represa da cidade e também a horta comunitária.

No próprio espaço físico do lixão, entrevistaram duas catadoras de lixo, já com idade avançada. As alunas-estagiárias perguntaram às catadoras se possuíam algum problema de saúde decorrente do trabalho que realizavam. Perguntaram também sobre a ausência de proteção ao mexer no lixo, sobre o rendimento do material reciclado; que material reciclável tem maior valor no mercado; a opção por esse tipo de atividade; as dificuldades da vida que levam etc. Uma das catadoras de lixo afirmou que, apesar de recentemente ter sido aposentada, o dinheiro arrecadado do lixo reciclável ajudava a sustentar os netos. Ela justificou que tem 20 netos e que alguns ela mesma quem cria e que sua despesa é muito grande.

Estagiários e alunos retornam, em seguida, para a escola e finalizaram, na sala, a aula e, junto aos alunos, fizeram uma avaliação do trabalho realizado. As manifestações dos alunos foram positivas em relação à aula “diferente”. As avaliações emocionaram as alunas-estagiárias e as deixaram contagiadas por essa modalidade de trabalho realizada no estágio.

\* \* \* \* \*

Encerra-se aqui a descrição e análise dos quatro projetos de ensino realizados pelos cinco grupos de alunos-estagiários do curso de Geografia da UEG de Porangatu. Como se viu, ora nos dedicamos em descrever minuciosamente cada detalhe do projeto-aula, ora nos pautamos em analisar as ações dos estagiários à luz das teorias apresentadas nos capítulos anteriores. A descrição em detalhes de como foi realizado o trabalho foi intencional. É uma forma de mostrar claramente que a metodologia de projetos contribui para um ensino e uma aprendizagem significativas, conforme já foi dito por teóricos como Pimenta e Lima (2004),

Callai (2003a; 2003b), Cavalcanti (2005; 2006) entre outros. Embora alguns grupos tenham trabalhado quase que a mesma temática, os resultados foram diferentes em cada um deles. Isso porque cada um constrói a sua maneira de se fazer professor, de lidar com projetos de ensino, enfim, de contribuir para que as categorias geográficas sejam trabalhadas de maneira dinâmica, criativa e significativa para o aluno aprendente, dado que os conhecimentos estão relacionados à sua vida diária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A beleza não está na partida nem na chegada, mas na travessia.*

João Guimarães Rosa.

Considerando os objetivos propostos para esta pesquisa, investigar a contribuição de projetos de ensino para a formação de professores, verificar as possibilidades de superação das práticas tradicionais de ensino e de ultrapassar as formas convencionais e burocráticas de realizar o estágio, buscou-se, nessa tarefa, inicialmente incentivar e motivar o aluno-estagiário para desenvolver essa modalidade de estágio, comprometida com uma prática enlaçada pela dimensão teórica e com a finalidade de aproximar o estagiário da realidade e da complexidade da profissão-professor na qual posteriormente atuará. Como forma de refletir sobre o produto final da realização dessa pesquisa, cabe tecer considerações sobre cada capítulo.

Para escrever o primeiro capítulo, *a história da minha vida: o desafio de aprender a ensinar*, foi utilizada a abordagem biográfica, já que ela compreende de modo global e dinâmico as interações que acontecem entre as diversas dimensões de uma vida. Nas palavras de Moita (2007, p. 115), “ninguém se forma no vazio”. Formar-se supõe “troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações.” É um processo em que “cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.” Assim, tal capítulo ajudou a mostrar a dinâmica de construção da identidade profissional. Além disso, ajudou a investigar e a encontrar as relações de pluralidade interacional que atravessam a vida do professor.

Essa parte do trabalho abordou os motivos que me conduziram para a profissão de professora e ao objeto desse trabalho de pesquisa. Ao elaborá-la, vieram à memória impressões do passado, marcadas por momentos de contentamento, de dificuldades e de frustrações face aos obstáculos de aprendizagem e também de enfrentamento na busca de superação dessas dificuldades.

Contar a minha história permitiu-me encontrar significados, inicialmente da relação do meu pai com a minha escolha e trajetória profissional. Depois, emergiu o significado de ser professora, agora, com um olhar ao mesmo tempo dentro e fora, sensível e claro a partir da minha trajetória pessoal-profissional.

Em alguns momentos, relatei com detalhes minhas experiências profissionais. Explorei os fatos que me colocaram em situações de aprendizagem. Dentre eles, apontei as escolas em que estudei e os modelos tradicionais de ensino, muitas vezes traumáticos, outras

vezes, impotentes para instrumentalizar um ensino produtivo. A licenciatura permitiu-me entender as concepções pedagógicas do ensino. Elas sinalizaram os desafios da profissão-professor. Na fase inicial da profissão, no Colégio Objetivo, ressaltei como esse período reverteu-se em conquistas profissionais. Mesmo pequenas, essas conquistas foram grandes em importância e decisivas para reconstrução da autoconfiança. Narrei algumas passagens com um tom talvez elogioso, mas isso foi intencional na medida em que o intuito era expor o quanto foi difícil o enfrentamento profissional frente à insegurança e, ao mesmo tempo, como foram acolhedoras e significativas as manifestações recebidas direta/indiretamente dos alunos e as conquistas profissionais na ocasião.

A minha inserção na Universidade despertou a necessidade de buscar o aprimoramento profissional, por meio da formação. Primeiro, a especialização e depois o mestrado. No mestrado, as situações-problemas, as dificuldades e também as frustrações enfrentadas conduziram-me a questionar as práticas de ensino e o modelo de estágio adotado na UEG de Porangatu. Tais questionamentos conduziram-me a investigar o objeto proposto na presente pesquisa.

No segundo capítulo, *o ensino de Geografia e a formação de professores: considerações teóricas*, foram abordadas as variáveis: a educação no contexto atual; a falência do positivismo na Geografia; os pressupostos teórico-metodológicos do ensino de Geografia; a abordagem da didática fundamentada em Vygotsky e suas relações com o ensino de Geografia. Todas esses eixos conceituais foram articuladas a fim de eleger as categorias de análise que compuseram o quarto capítulo.

O liame teórico desse conjunto de variáveis teve como propósito eleger conhecimentos e saberes sobre como ensinar Geografia no mundo atual e como formar professores. Para isso, foram consideradas as demandas da sociedade e da escola e a direção apontada pela ciência geográfica no contexto do movimento de renovação. Foram enfocados alguns aspectos, como: o papel do professor, dos conteúdos e da didática como mediadores do processo de aprendizagem do aluno; os conteúdos trabalhados a partir de conceitos abrangentes, as categorias geográficas; a importância do desenvolvimento do pensamento espacial como objeto essencial da Geografia e a inserção da realidade cotidiana articulada aos conteúdos como ferramenta que deve possibilitar a compreensão do mundo, da história e da realidade em que vivemos.

No terceiro capítulo, *o papel do estágio na formação de professores de Geografia*, foram expostas, primeiramente, as problematizações e os questionamentos que emergiram de

minha experiência docente vivenciada na Universidade. Para isso, foram feitas algumas considerações teóricas sobre o estágio na formação de professores. Esse capítulo encerrou-se com uma proposta de estágio que vê a pesquisa como estratégia de ensino e os projetos como forma de planejar-organizar-avaliar-refletir a ação docente. Dessa forma, tal capítulo legitimou a proposta de estágio-projeto, apresentada na pesquisa.

A abordagem teórica foi arrolada a partir das duas típicas concepções estágio: a prática baseada em modelos e a prática meramente técnica. Em seguida, foram apresentadas concepções teóricas que ultrapassam essas modalidades de estágio. Defendemos a perspectiva de estágio como atividade teórico-prática que tem como finalidade aproximar o estagiário da realidade profissional. Ao lado delas, foram apresentadas abordagens sobre o professor reflexivo e sobre os saberes docentes como forma de fundamentar a proposta do estágio-projeto. Alguns elementos conceituais em torno dessa modalidade de estágio foram elencados: a metodologia baseada em problemas, o ensino com pesquisa e o trabalho com projetos em educação.

A metodologia baseada em problemas foi apontada no sentido de gerar o desenvolvimento de atividades educativas que envolvem a participação individual, discussões coletivas, críticas e reflexivas. Segundo Behrens (2006, p. 165), “essa metodologia compreende o ensino com uma visão complexa que proporciona aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades metodológicas em situações ricas e significativas para a produção do conhecimento e a aprendizagem para a vida.” Diante disso, os alunos do estágio foram divididos em cinco grupos (A, B, C, D e E) para desenvolverem quatro projetos de ensino, cujas temáticas seriam escolhidas por eles e por eles problematizados nos campos teórico e prático.

Da metodologia baseada em problemas, surgiram as temáticas que compuseram os projetos de ensino. Vale esclarecer que o projeto que envolveu a dinâmica populacional, *movimentos populacionais*, trabalhado pelos Grupos A e B, teve como pano-de-fundo as problematizações do frequente movimento de saída da população local do município de Porangatu para outras regiões e países mais desenvolvidos. A temática ambiental emergiu nos demais projetos de ensino: *Coleta seletiva do lixo e a reciclagem*; *Solo e água: uso e preservação*; *Meio ambiente e cidadania ambiental*. O enfoque ambiental na maior parte dos projetos deve-se, provavelmente, ao fato de que reflete um discurso do momento, que está nas mídias e que, portanto, tornou-se um modismo ou pelo fato de que há realmente uma emergência na atualidade de se trabalhar a problemática ambiental.

O ensino com pesquisa é proposto por vários autores, dentre eles Demo (1991), Martins (2003), Cunha (1996). Beherens (2006) afirma que a pesquisa é defendida como princípio educativo porque, o aluno e o professor tornam-se pesquisadores e produtores dos seus conhecimentos. Ao optar por um ensino com pesquisa, o professor permite ao aluno a possibilidade de acertar ou de errar na busca de soluções para determinado problema. Há, portanto, maior tolerância com o erro quando o professor entende que este não pode ser visto como caminho para o fracasso e sim como estímulo para que, juntos, professor e aluno, reiniciem o processo de aprender

Buscou-se, com base nessa proposta, constituir um ensino e uma aprendizagem na formação de professores que ultrapassem a abordagem tradicional, visto que os desafios do mundo atual e, conseqüentemente da didática, estão associados a uma aprendizagem que tem compromisso com a qualidade cognitiva e procura auxiliar os alunos para que sejam capazes de pensar e lidar com conceitos, argumentar, resolver problemas, diante da complexidade das relações de interação e com os problemas da vida prática. Seria a didática do “aprender e do pensar”, nos termos de Libâneo (2004). Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador na preparação dos alunos para o exercício do pensamento reflexivo. É na mediação docente que o professor oferece condições aos alunos para a aquisição de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas.

O ensino com pesquisa foi uma importante estratégia de aprendizagem, pois considerou os contextos vivenciados pelos estagiários nas escolas-campo e, por isso, possibilitou envolvê-los em processos que lhes permitiram a tomada de consciência e a mobilização de uma rede de saberes. Tal fato despertou neles interesse e motivação para investigar, aprender e ensinar. Ao mesmo tempo é o “ancoradouro” de novas aprendizagens, segundo Cortesão, Leite e Pacheco (2002). Alguns alunos-estagiários utilizaram procedimentos tradicionais, como ocorreu com E2 em sua regência que ficou presa apenas ao material de apoio e não deu voz aos alunos, impossibilitando uma construção coletiva da aula. Os conteúdos foram postos de forma fechada, não foram correlacionados com fatos do mundo e do cotidiano do aluno. Quando explicou os conteúdos, eles não ultrapasaram a condição de informações. A mediação não se constituiu de maneira a promover o desenvolvimento cognitivo e operativo, conforme a proposta do trabalho. Tais procedimentos, contudo, não interferiram nos resultados gerais esperados, tanto do grupo do qual E2 fazia parte como dos demais grupos. Em geral, houve contextualização, análise e explicação, inovação, reflexão, respeito, correlação entre o conteúdo e a realidade que ocorre no mundo, conforme fora

proposto nas aulas de Prática e Estágio.

No capítulo quarto, *os projetos de ensino no estágio de formação de professores*, foi apresentada, inicialmente, a metodologia utilizada por cada grupo de alunos-estagiários na elaboração dos projetos de ensino. Em seguida, foi traçado o perfil dos participantes envolvidos. Finalmente, foi realizada a descrição/transcrição da ação dos alunos-estagiários articulada a uma análise. Essa análise foi permeada por reflexões teóricas arroladas no decorrer da pesquisa.

A análise dos projetos de ensino teve como objetivo avaliar a atuação dos alunos-estagiários no decorrer da regência, tendo em vista a superação do modelo tradicional de ensino e a habilidade de relacionar o campo teórico ao campo prático. Considerada a análise feita na seção 4.3, pode-se afirmar que houve associabilidade entre teoria e prática pela maioria dos estagiários no momento da regência. No entanto, cumpre esclarecer, que aqueles que não alcançaram essa associabilidade, posteriormente, demonstraram entendimento da proposta, na avaliação em grupo das próprias práticas e também pelas reflexões dos colegas. Essa avaliação ocorreu após a execução dos projetos nas aulas de Estágio. Nesse sentido, esse proposta de estágio avançou em relação às práticas anteriores, ancoradas nos paradigmas modelar e técnico, apontados nas seções 3.1 e 3.3.

Outra consideração refere-se à concepção de professor reflexivo apontada na seção 3.5, com base em Zeichner (1993). Para esse autor, o processo de reflexão de um professor deve considerar o antes, o durante e o depois da ação. Além disso, a reflexão na ação e sobre a ação deve ter com aporte o conhecimento, ou seja, a articulação da teoria e da prática. Nesse sentido, pode-se dizer que a abordagem reflexiva proposta por Zeichner (1993) compôs a experiência dos alunos-estagiários, visto que houve uma aproximação entre a prática realizada pelos alunos e a orientação desse autor.

Em relação aos projetos, Cortesão (1993), citado por Veiga (2006, p. 70), aponta três aspectos: “o projeto decorre da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão e estruturação antecipada da ação.” Afirma ainda: “é, portanto, uma atividade permeada por uma intencionalidade na qual o aluno adquire e produz conhecimentos, resolve problemas que o preocupam, autênticos ou simulados da vida real”.

Nesse sentido, a operacionalização dos projetos se deu a partir da necessidade de realizá-los naquele contexto escolar; do desejo de cada grupo em refletir e delimitar os temas escolhidos e; da estruturação da ação, uma vez que planejaram o projeto a partir da estrutura básica: problemática, objetivos, justificativa, procedimentos metodológicos e conteúdos.

Trabalhar com projetos abre um espaço privilegiado para os alunos relacionarem-se com o conhecimento por meio de experimentações concretas. Os projetos de ensino possibilitaram que, tanto os alunos-estagiários como os alunos das escolas-campo, perguntassem, investigassem, problematizassem, exteriorizassem experiências, partilhassem, duvidassem, realizassem, avaliassem, produzissem e internalizassem conhecimentos.

Assim, o trabalho com projetos apresenta-se como promissor, na tentativa de responder os problemas. No entanto, não pode ser interpretado como um remédio milagroso que resolve todas as situações problemáticas vivenciadas no estágio e na formação de professores. O trabalho com projetos promove aprendizagens significativas, mas implica que professores e alunos envolvam na sua realização. Em outras palavras, é preciso que o objetivo do projeto vá ao encontro do interesse dos alunos, mobilize diferentes conteúdos disciplinares e que contribua para o desenvolvimento dos alunos. (CORTESÃO, 2002).

Algumas questões ficam ainda latentes, como: até que ponto o professor supervisor pode intervir na delimitação da temática dos projetos elaborados pelo aluno? Quantas horas-aula são necessárias para a realização dos projetos? Esse tempo possibilita abordar o tema de forma completa sem comprometer a motivação do aluno e o andamento das outras atividades da escola? Quais as possibilidades de associar um projeto no estágio articulado ao TCC, já que isso poderia promover uma investigação mais sólida e abrangente dos contextos escolares e das situações de ensino vivenciadas? Essas questões, entretanto, enfrentam barreiras como a falta de interesse pela profissão docente e a ausência de uma identidade do aluno em formação com a profissão de professor.

Dessa dissertação podem surgir outros textos científicos e outras pesquisas que discutam a validade da proposta e com diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Como exemplos de problemas para outras pesquisas poderíamos apontar: por que os alunos da licenciatura não se vêem professores? Como construir a identidade de professor desde o primeiro ano do curso de licenciatura? Como a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado podem ser vistos pelos alunos como disciplinas que os auxiliarão efetivamente no exercício profissional da carreira docente?

\* \* \* \* \*

Chegar nessa etapa do trabalho de pesquisa não significa seu fim, por isso, retomo a minha história. Como relatei anteriormente, no primeiro capítulo, o início da minha carreira foi marcado por muita insegurança. Demorei alguns anos para enfrentar a profissão de

professora e depois tomá-la com mais serenidade e confiança. No início, pensei, algumas vezes, em desistir, por medo de falhar, de não saber dar respostas a tudo, de não saber a totalidade do conteúdo e, talvez por isso, não saber ensinar. Sentia medo, principalmente, de decepcionar. Hoje, ao relembrar o passado, penso sobre o quanto haveria perdido se houvesse desistido. O enfrentamento da profissão possibilitou-me o amadurecimento e a superação de muitas dificuldades, as quais se reverteram em aprendizagens e conquistas. A proposta dos projetos de ensino, além de todo o contexto profissional que foi apresentado anteriormente se deu, sobretudo, em torno das dificuldades no decorrer de minha vida estudantil e do enfrentamento da profissão. Prospectava que uma boa experiência no estágio poderia ser um bom começo de carreira para o professor, uma referência positiva para o enfrentamento da insegurança do início da carreira.

O trabalho realizado com os projetos de ensino com os alunos do Estágio foi significativo para mim, tanto no âmbito pessoal como profissional, e também para os participantes envolvidos, dada as considerações feitas por eles durante a avaliação da proposta de trabalho. Sabe-se que dela não saíram prontos, mas que, por meio dessa experiência, houve uma amostra representativa de uma ação docente reflexiva, que conecta a teoria à prática do professor e vice-versa. Sabe-se também que isso não traz garantia ao profissional, mas recruta a ele representações que permearão sua carreira e se desvelarão, de alguma forma, no futuro desses profissionais. Ao mesmo tempo, espera-se que a experiência vivenciada por eles suavize a insegurança comum para os principiantes na profissão, consciente, é claro, de que esse processo não é mensurável, pois ocorre de maneira diferente para cada indivíduo e que envolve fatores diversos.

Enfim, esta pesquisa contribui para analisar as propostas de estágio e de ensino, uma vez que essa tarefa se realizou amparada na reflexão da ação em torno da prática. Ela se realizou não nas críticas hostis ou omissões frente à experiência do aluno-estagiário, mas nas relações de respeito frente às dificuldades e ao enfrentamento delas, nas mediações promovidas pelo diálogo, na reverência aos diversos saberes e, sobretudo, no compromisso constante de refletir sobre o papel do professor de modo a melhorar a qualidade do ensino de Geografia nas IES e nas escolas. Assim, diante do universo de questões que ainda poderiam ser abordadas, impresso nessas páginas está o que foi possível realizar e que, de alguma forma, como já dissemos, servirá de contribuição para professores/pesquisadores que desejem refletir sobre o ensino de Geografia e formação de profissionais para essa área do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, Hugo. Pedagogia da qualidade em debate. In: SERBINO, Raquel V. *et. al.* (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998, p. 185-127.

AZEVEDO, Sílvia Neves Silva. **Escolhas Lexicais na Cidade Antiga: Porangatu-Goiás**. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Goiânia: UFG, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. Metodologia de aprendizagem baseada em problemas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos novas configurações**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

BELMONTE, Lorenzo Tébar. **El perfil del profesor mediador: pedagogía de la mediación**. Madri: Santillana, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; *et al* (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Associação de Geógrafos Brasileiros, seção Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; *et al* (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Associação de Geógrafos Brasileiros, seção Porto Alegre, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A formação do profissional da Geografia**. 2. ed. Íjuí: Ed. Unijuí, 2003b.

CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza. **Fim do século: a escola e a Geografia**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CASTELLAR, Sônia (Org.). **Caderno Cedes 39: Ensino de Geografia**. São Paulo: Papirus, 1996.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; *et al* (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação de Geógrafos Brasileiros, seção Porto Alegre, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Associação de Geógrafos Brasileiros, seção Porto Alegre, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. A Formação de professores de Geografia: o lugar da prática de ensino. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas em formações de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

\_\_\_\_\_. Bases Teórico-Metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. A importância do estágio num Curso de Licenciatura. Boletim Goiano de Geografia, 12(1): 97-109, Jan/Dez, 1992.

CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda; PACHECO José Augusto. **Trabalhar por projetos em educação: uma inovação interessante?** Porto: Porto Editora, 2002.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2003.

DAVÍDOV, Vasili. **La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental**. Tradução del russo por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio educativo e científico**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005a.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007. (série pesquisa; v.6).

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Coleção ciências da Educação século XXI. Porto: Porto Editora, 1999.

GÓIS, Maria Cecília R. de. A construção de conhecimentos e o conceito de ZDP. In: MORTIMER; SMOLKA (Org.). **Linguagem, Cultura e Cognição**. Belo Horizonte:

Autêntica, 2001.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

\_\_\_\_\_. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. A Geografia é o nosso dia-a-dia. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; *et al* (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Associação de Geógrafos Brasileiros, seção Porto Alegre, 2003.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução de Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. Rio de Janeiro: **Revista Bras. de Educação**, n. 27, dez., p. 5-24. 2004.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. **O essencial da didática é o trabalho do professor: em busca de novos caminhos**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006b.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIPOVETSKY, Noêmia. **Ensino e formação docente: as representações de professores do curso de pedagogia da faculdade de educação da universidade federal de Goiás**. Goiânia: Faculdade de educação da Universidade Federal de Goiás, 2001. (Dissertação, mestrado em educação brasileira.)

LOMPSCHER, Joachim. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. Tradução José Carlos Libâneo, Raquel Aparecida M. da Madeira Freitas. In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). **Learning activity and development**. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LUDKE, Menga. O professor pesquisador e a relação entre teoria e prática. In: LUDKE, Menga (Org.). **O professor e a pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2007. (série prática pedagógica)

MACEDO, Ana Maria. **O lixo urbano**: possibilidades de realização de práticas educativas ambientais no espaço público da UEG - Unidade universitária de Porangatu. Goiânia: Instituto de Estudos Sócioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás, 2002. (Dissertação de Mestrado em Geografia).

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MEDEIROS, Mara. **Metodologia da pesquisa na iniciação científica**: aspectos teóricos e práticos. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

MOYSÉS, Lúcia. **Nos olhos, a verdade**: educação e valores na história de vida. Campinas: Papyrus, 2007.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia, Pequena Historia Critica**. 11. ed.. São Paulo: Hucitec, 1992.

NÓVOA, António. Professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1994.

PINHEIRO, Antonio Carlos. **O ensino de Geografia no Brasil**: catálogo de dissertações e teses (1967 – 2003). Goiânia: Vieira, 2005a.

\_\_\_\_\_. Tendências teórico-metodológicas e suas influencias nas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de Geografia no Brasil. **Revista Terra Livre**, Goiânia, ano 21, v. 1, n. 24, p. 177-191, jan-jun 2005b.

\_\_\_\_\_. Resenha: STRAFORINI, Rafael. Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. **Revista Terra Livre**, Goiânia, ano 21, v. 1, n. 24, p. 237-241, jan-jun 2005c.

\_\_\_\_\_. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006a.

\_\_\_\_\_. Tecnologias da informação e da comunicação e educação geográfica. In: **Revista Temporis[ação]**. Universidade Estadual de Goiás: Goiânia, v. 1, n. 8, p. 77-86, 2006b.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Caderno Cedex 39: Ensino de Geografia**. São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. O conceito de estudo do meio transforma-se... Em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William (Org.). **O Ensino de Geografia no século XXI** (Org.). 3. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI Iyda Tomoko; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007a.

REY, Fernando Luis Gonzáles. **Pesquisa Qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. (Orgs.). **Concepções e práticas em formações de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A; Goiânia: Alternativa, 2002. p. 165-187.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: concepções e Práticas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006.

ROSA, Eliza Z. Andriani, Ana G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, Edna M. P. (Org.). **A diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Alicia Muñoz. **Vygotsky y la sociogénesis del desarrollo humano: principales aportaciones.** Espanha: Universidad de Huelva. Revista Estudos Universitários: Sorocaba (SP), v. 30, n.2, jun, 2004.

SNYDERS, George. **A alegria na escola.** São Paulo: Editora Manole Ltda. 1988.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** Campinas: Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas, 2001. (Dissertação, mestrado em Geociências na Área de Educação Aplicada às Geociências).

SZMRECSÁNYI, Tamás. **Pequena história da agricultura no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto ação didática: uma técnica de ensino pra inovar a sala de aula. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos novas configurações.** Campinas, SP: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Organizadores COLE Michael *et al*, Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.