

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

KARLA ANNYELLY TEIXEIRA DE OLIVEIRA

**PENSAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL DOCENTE SOBRE A GEOGRAFIA
ESCOLAR:** evidências da atuação de professores de Geografia na Educação
Básica em Goiânia/GO

GOIÂNIA/GO, 2015

KARLA ANNYELLY TEIXEIRA DE OLIVEIRA

**PENSAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL DOCENTE SOBRE A GEOGRAFIA
ESCOLAR: evidências da atuação de professores de Geografia na Educação
Básica em Goiânia/GO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-
Ambientais da Universidade Federal de Goiás,
como exigência parcial para obtenção do título de
Doutor.

Área de Concentração: Natureza e Produção do
Espaço

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza
Cavalcanti

GOIÂNIA/GO, 2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Teixeira de Oliveira, Karla Annyelly
Pensamento Teórico-Conceitual Docente sobre a Geografia Escolar
[manuscrito] : evidências da atuação de professores de Geografia da
Educação Básica em Goiânia/GO / Karla Annyelly Teixeira de Oliveira. -
2015.
CCLX, 260 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de
Estudos Socioambientais (Iesa), Programa de Pós-Graduação em
Geografia, Goiânia, 2015.
Bibliografia. Apêndice.

1. Pensamento teórico-conceitual. 2. Geografia escolar. 3. Raciocínio
da ação didática em Geografia. 4. Ensino de Geografia. I. de Souza
Cavalcanti, Lana, orient. II. Título.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *Pensamento Teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar*: evidências da atuação de professores de Geografia na educação básica em Goiânia/GO. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás, área de concentração Natureza e Produção do Espaço, para obtenção do título de Doutor.

Aprovado em: 23 / 02 / 2015

Banca examinadora

Prof. Dra. Lana de Souza Cavalcanti - UFG

Presidente da banca

Prof. Dr. Rafael Straforini - Unicamp

Membro

Profa. Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascensão – UFMG

Membro

Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes – UFG

Membro

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza - UFG

Membro

*À minha avó Angélica e à minha tia Leillane (in
memoriam) por nossas eternas tardes de domingo
no Brejo da Ema.*

AGRADECIMENTOS

A realização desta tese contou com a contribuição de muitas pessoas e instituições em suas várias etapas, para as quais materializo aqui os meus agradecimentos:

À Profa. Lana de Souza Cavalcanti pela orientação desta tese, mas principalmente, por sua contribuição em minha formação profissional ao longo de uma trajetória de estudos, que me trouxe a essa fase, iniciada em 2003 no PET (Programa de Educação Tutorial).

Ao Prof. Eguimar Felício Chaveiro pela motivação para o ingresso no curso de doutorado em outubro de 2010.

Ao Prof. Francisco García Pérez pela receptividade e orientação no estágio de Doutorado Sanduiche na Universidad de Sevilla.

Aos professores Eliana Marta Barbosa de Moraes e Rafael Straforini pelas valiosas contribuições no exame de qualificação da tese.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior) pela concessão de bolsa de estudos para realização da tese no Brasil e na Espanha.

À UEG (Universidade Estadual de Goiás) pela concessão de licença para a realização do estágio de Doutorado Sanduiche.

A toda a equipe da coordenação e secretaria do PPGeo/UFG (Programa de Pós-Graduação em Geografia) pelo apoio e disponibilização de infraestrutura para a realização da tese.

À Profa. Inez Maria Milhome Viana Kauer pelo apoio na distribuição das cartas convites aos diretores e coordenadores das escolas municipais de Goiânia.

Aos diretores e coordenadores bem como aos secretários das escolas pelo apoio no estabelecimento do contato com os professores de Geografia, ao longo da realização da pesquisa empírica.

Aos professores de Geografia das escolas municipais de Goiânia, principais sujeitos desse trabalho, que contribuíram com a realização da pesquisa ao responder questionários, narrativas, entrevistas e conceder a observação de suas aulas.

Aos professores e alunos do LEPEG (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica), pelo estudo e debate constante, com destaque especial para os grupos

de estudos GEV (Grupo de Estudos sobre Vygotsky) e ao NUPEC (Núcleo de Pesquisa em Ensino de Cidade).

Aos colegas do NEPEG (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Geográfica) também pelo estudo, debate e pesquisa realizado coletivamente que me motivam a pesquisar e a trabalhar no ensino de Geografia.

Aos colegas de trabalho da Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Goiás, especialmente à Profa. Dominga Correia Pedroso Moraes, pela compreensão e apoio essenciais para que eu pudesse trabalhar e fazer a tese ao mesmo tempo.

À minha família pela compreensão e apoio na realização do trabalho, especialmente a minha tia Iranildes, às minhas irmãs, Keiny e Poliany, as minhas primas Sanna, Geisane e Roselia e aos meus pais, Seliomar e Carlos, que vivenciaram mais de perto esse processo.

Ao Rick, meu yorkshire, que esteve literalmente ao meu lado durante o processo de escrita, para registrar a passagem desse bichinho na minha vida.

Ao Gilberto, meu noivo, presente de percurso dessa tese que tornou minha existência mais significativa, com quem quero seguir caminhando pela jornada dessa vida.

Por tudo isso, e ainda pelo que escapou ao meu pensamento nesse instante, agradeço a Deus que me concedeu saúde física e espiritual, para por meio da contribuição de todas essas pessoas e instituições, conseguir desenvolver este trabalho.

Obrigada!
Karla Annyelly

RESUMO

Pensar teórico-conceitualmente a Geografia escolar permite a autoria da prática docente. Essa tese trata da relação do professor com a Geografia no ensino, que é marcada por fragilidades epistemológicas docentes em relação aos conteúdos e à didática da Geografia. Tal relação se situa em um contexto marcado por adversidades sociais vinculadas à profissão, à formação e ao trabalho docente bem como por formulações teóricas que promovem a separação pensamento-ação docente na elaboração da Geografia escolar. Com vistas à superação dessa perspectiva, situam-se teorias que concebem o professor como autor da Geografia escolar, ao tratarem da articulação pensamento-ação na elaboração do referido conhecimento. De posse desses referenciais, a pesquisa se orientou pelos seguintes questionamentos: como alguns professores desenvolvem o pensamento teórico-conceitual sobre a Geografia, apesar das adversidades sociais? Quem são esses professores? O que caracteriza, fundamenta e especifica suas práticas docentes? Como eles raciocinam didaticamente no desenvolvimento da Geografia escolar? E a apropriação efetiva do modo de operar com a Geografia escolar é uma possibilidade de reestruturação de suas práticas docentes? Em função desses questionamentos, procedeu-se à análise da relação entre o pensamento teórico-conceitual docente e a autoria da prática, por meio do estudo de caso da atuação de professores de Geografia em escolas municipais de Goiânia/GO. Para identificar e caracterizar esse pensamento docente utilizou-se de alguns instrumentos de pesquisa – questionários, narrativas, entrevistas e observações de aulas –, das contribuições teóricas de Lee Shulman e de Lev Vygotsky, das propostas do IRES (Investigación y Renovación Escolar) e teórico-crítica para o ensino de Geografia. Os resultados obtidos confluíram para a confirmação da tese. O perfil dos professores pesquisados não apresentou nenhuma particularidade. Eles têm graduação em Geografia, trabalham em dois turnos de trabalho em uma ou duas instituições, e estão em diferentes fases da carreira. A especificidade desses professores reside em seu pensamento teórico-conceitual sobre a Geografia escolar. Ao operacionalizar esse pensamento, os professores mobilizam, de modo articulado, um conjunto de conceitos gerais da Geografia escolar e o raciocínio da ação didática em Geografia, que têm como referência uma base teórica. Com base nesse pensamento os professores superam a Geografia instituída no livro didático, que segue utilizando a região para estruturar e sequenciar os conteúdos escolares. O raciocínio geográfico docente utilizando na releitura dessa Geografia instituída é caracterizado pelo uso da concepção de regionalização por critérios, dos princípios lógicos da Geografia, da linguagem cartográfica e das questões geográficas. Portanto, o pensamento teórico-conceitual docente possibilita a autoria da prática docente.

Palavras-chave: Pensamento teórico-conceitual. Geografia escolar. Raciocínio da ação didática em Geografia. Ensino de Geografia.

RESUMEN

Pensar teórico-conceptualmente la Geografía escolar posibilita la autoría de la práctica docente. Esta tesis trata de la relación del profesor con la Geografía en la enseñanza, que es marcada por fragilidades epistemológicas en relación a los contenidos y la didáctica de la Geografía. Tal relación se encuentra en un contexto marcado por las adversidades sociales vinculadas a la profesión, a la formación y al trabajo docente así como por formulaciones teóricas que hacen la separación pensamiento-acción docente en la elaboración de la Geografía escolar. Con vistas a la superación de esta perspectiva, están las teorías que conciben el profesor como autor de la Geografía escolar, puesto que hacen la articulación pensamiento-acción en la elaboración de este conocimiento. Desde estos referenciales, la investigación se ha orientado por los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo los profesores hacen el desarrollo del pensamiento teórico-conceptual sobre la Geografía, aunque de las adversidades sociales? ¿Quién son estos profesores? ¿Lo que caracteriza, fundamenta y especifica sus prácticas? ¿Cómo ellos raciocinan didácticamente no desarrollo de la Geografía escolar? ¿Y la apropiación efectiva del modo de hacer con la Geografía escolar es una posibilidad de reestructuración de sus prácticas docentes? En función de estos cuestionamientos, se ha analizado la relación de lo pensamiento teórico-conceptual con la autoría de la práctica docente, por medio del estudio de caso de la actuación de profesores de Geografía en escuelas municipales de Goiânia/GO. Para identificar y caracterizar esto pensamiento docente se ha utilizado de algunos instrumentos de investigación – cuestionarios, narrativas, entrevistas y observaciones de clases -, de las contribuciones teóricas de Lee Shulman y de Lev Vygotski, de las propuestas del IRES y teórico-crítica para la enseñanza de la Geografía. Los resultados obtenidos confluyeron para la confirmación de la tesis. El perfil de los profesores investigados no ha presentado ninguna particularidad. Ellos tienen grado en Geografía, trabajan en dos turnos en una o dos instituciones, y están en diferentes fases de la profesión. La especificidad de ellos está en sus pensamientos teórico-conceptual sobre la Geografía escolar. Esto pensamiento es compuesto por un conjunto de conceptos generales de la Geografía escolar y por el razonamiento de la acción didáctica en Geografía, que tienen cómo referencia una base teórica. Por medio de este pensamiento, los profesores superan la Geografía de los libros textos, que sigue utilizando la región para estructurar y secuenciar los contenidos escolares. El razonamiento geográfico docente utilizado en la relectura de la Geografía de los libros textos es caracterizado por el uso de la concepción de regionalización por criterios, de los principios lógicos de la Geografía, del lenguaje cartográfico y de las cuestiones geográficas. Por lo tanto, el pensamiento teórico-conceptual docente posibilita la autoría de la práctica docente.

Palabras-clave: Pensamiento teórico-conceptual. Geografía escolar. Razonamiento de la acción didáctica en Geografía. Enseñanza de la Geografía

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Descritores das categorias do pensamento docente sobre a Geografia escolar ao tratar do trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012.	79
Quadro 2 - A quem se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do seu trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012.....	82
Quadro 3 - Onde se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do seu trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012.....	85
Quadro 4 - Como se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do seu trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012.....	87
Quadro 5 - Como se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do ensino de conteúdos geográficos – Goiânia/GO, 2012.....	90
Quadro 6 - A quem se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do ensino de conteúdos geográficos – Goiânia/GO, 2012.....	92
Quadro 7 - Onde se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do ensino de conteúdos geográficos – Goiânia/GO, 2012.....	93
Quadro 8 - Expectativas e o que acontece de fato no ensino de Geografia, segundo os professores pesquisados, Goiânia/GO, 2012.....	94
Quadro 9 - Concepção e instrumentos da avaliação da aprendizagem utilizados por professores de Geografia, Goiânia/GO, 2012.....	98
Quadro 10 - Avaliação da situação da aprendizagem dos alunos pelos professores de Geografia, Goiânia/GO, 2012.....	100
Quadro 11 - Síntese da observação de aulas de Geografia do Professor P2 na EAJA, Goiânia/GO, 2013.....	139
Quadro 12 - Síntese da observação de aulas de Geografia da Professora P11 no ciclo III, Goiânia/GO, 2013.....	151
Quadro 13 - Síntese da observação de aulas de Geografia do Professor P13 no EAJA, Goiânia/GO, 2013.....	161
Quadro 14 - Síntese da observação de aulas de Geografia da Professora P14 no ciclo III, Goiânia/GO, 2013.....	171
Quadro 15 - Síntese da observação de aulas de Geografia da Professora P16 no ciclo III, Goiânia/GO, 2013.....	182

FIGURAS

Figura 1 - Conteúdos de Geografia na Reforma Francisco Campos – 1930 – Curso Ginásial.....	205
Figura 2 - Conteúdos de Geografia na Reforma Gustavo Capanema – 1942 – Curso Ginásial Colégio Pedro II.....	205
Figura 3 - Conteúdos Tradicionais de Geografia em Goiânia/GO, 2013 - Ensino Fundamental - Anos Finais.....	206

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Categorias do pensamento docente sobre a Geografia escolar ao tratar do trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012	79
Gráfico 2 - Categorias do pensamento docente sobre a Geografia escolar ao tratar do ensino de conteúdos geográficos, Goiânia/GO, 2012.....	89
Gráfico 3 - Concepções docentes a respeito de sua formação profissional: motivos pelos quais os professores de Geografia são o que são hoje, Goiânia/GO, 2012.....	221

ESQUEMAS

Esquema 1 - Professor P2 – Raciocínio da Ação Didática em Geografia.....	191
Esquema 2 - Professora P11 - Raciocínio da Ação Didática em Geografia.....	191
Esquema 3 - Professora P13 - Raciocínio da Ação Didática em Geografia.....	192
Esquema 4 - Professora P14 - Raciocínio da Ação Didática em Geografia.....	193
Esquema 5 - Professora P16 - Raciocínio da Ação Didática em Geografia.....	194
Esquema 6 - Síntese - Raciocínio da Ação Didática em Geografia.....	195
Esquema 7 - Pensamento Teórico-Conceitual Docente sobre a Geografia Escolar.....	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação dos professores de Geografia da pesquisa em escolas municipais de Goiânia/GO, 2012.....	73
Tabela 2 - Organização curricular do ensino nas escolas municipais de Goiânia/GO, 2012	75
Tabela 3 - Nível de ensino e turno de atuação dos professores de Geografia da pesquisa, em escolas municipais de Goiânia/GO, 2012	76
Tabela 4 - Segunda instituição de trabalho dos professores de Geografia da pesquisa, Goiânia/GO, 2012	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Ambiente Informatizado
BM	Banco Mundial
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Didático
COMURG	Companhia de Urbanização de Goiânia
EAJA	Educação de Adolescentes Jovens e Adultos
FABEC	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPS	Funções Psíquicas Superiores
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESA	Instituto de Estudos Sócio-Ambientais
IRES	Investigación y Renovación Escolar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
N-H-E	Natureza, Homem e Economia
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SME/GO	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
2 GEOGRAFIA ESCOLAR COMO UMA FERRAMENTA/SIGNO DO PENSAMENTO DO PROFESSOR.....	27
2.1 A Relação do Professor com a Geografia Escolar	27
2.2 O Professor na Elaboração da Geografia Escolar.....	40
2.2.1 Separação entre pensamento e ação: a proposta da transposição didática.....	40
2.2.2 Articulação pensamento e ação: propostas do IRES e teórico-crítica para o ensino de Geografia.....	44
2.3 Bases Teóricas para a Compreensão do Pensamento do Professor sobre a Geografia Escolar.....	55
2.3.1 Lee Shulman: conhecimento do professor e raciocínio da ação didática.....	56
2.3.2 Lev Vygotsky: funções psíquicas superiores e formação de conceitos.....	62
3 APROXIMAÇÕES DO PENSAMENTO DOCENTE SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA COM O CONCEITO DE GEOGRAFIA ESCOLAR.....	72
3.1 Professores de Geografia de Goiânia/GO: sujeitos da pesquisa.....	72
3.2 Pensamentos de Professores de Geografia de Goiânia/GO sobre o seu Trabalho no Ensino de Geografia.....	77
3.2.1 A quem, onde e como se ensina: elementos do trabalho com conteúdos geográficos.....	78
3.2.2 A formação do pensamento espacial e atuação cidadã: expectativas e contexto real da aprendizagem.....	93
3.2.3 Avaliação contínua no ensino de Geografia: concepção e instrumentos.....	97
3.3 Elementos Conceituais da Geografia Escolar Evidenciados no Pensamento de Professores de Geografia de Goiânia/GO.....	101
3.3.1 Conhecimento geográfico do aluno.....	101
3.3.2 Conhecimento curricular da escola.....	109
3.3.3 Conhecimento geográfico da metodologia de ensino.....	116
4 RACIOCÍNIO DA AÇÃO DIDÁTICA EM GEOGRAFIA DE PROFESSORES DE GOIÂNIA/GO.....	125
4.1 Compreensão do Papel da Geografia no Ensino.....	126
4.2 Planejamento e Ensino de Geografia.....	134
4.2.1 Professor P2.....	134
4.2.2 Professora P11.....	144
4.2.3 Professor P13.....	156
4.2.4 Professora P14.....	167
4.2.5 Professora P16.....	178
4.3 Raciocínios da Ação Didática em Geografia de Professores de Geografia de Goiânia/GO: proposta de síntese.....	189

5 PENSAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL DOCENTE SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR...	197
5.1 Aspectos Teórico-Conceituais do Pensamento Docente sobre a Geografia Escolar.....	197
5.2 Potencialidades do Pensamento Teórico-Conceitual da Geografia Escolar para a Autoria da Prática.....	201
5.2.1 A Geografia escolar instituída.....	202
5.2.2 Superação da Geografia escolar instituída.....	206
5.3 Demanda por Investimento Teórico no Âmbito da Prática Docente.....	219
5.3.1 Superação da epistemologia da prática.....	220
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	234
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICE A – Carta aos diretores e coordenadores.....	247
APÊNDICE B – Carta aos professores e questionário/narrativa.....	249
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....	253
APÊNDICE D – Tabulação inicial das respostas à questão 01 da narrativa.....	254
APÊNDICE E – Tabulação das respostas à questão 02 da narrativa.....	257
APÊNDICE F – Respostas à questão 05 da narrativa.....	259

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho no ensino de Geografia com vistas à formação de professores e de jovens escolares, associado à realização de pesquisa de mestrado sobre a construção do saber docente e à participação em grupos de pesquisas e estudos sobre a temática ora abordada, favorece uma reflexão sobre os desafios encontrados nesse ambiente. Acredita-se que a apropriação pelo professor das bases de estruturação da Geografia escolar é uma das vias do desenvolvimento da prática docente com autonomia e autoria, mesmo em um contexto social que tende a propiciar a alienação do trabalho docente. Assim, essa tese surge da identificação da problemática que há na relação do professor de Geografia com os conhecimentos sistematizados sobre o ensino de Geografia e da própria Geografia.

O ensino de Geografia se consolidou como área do conhecimento (PINHEIRO, 2005), tendo em vista sua produção de uma quantidade significativa e qualitativa de pesquisas e teorias sistematizadas. Nesse processo de consolidação, reconheceu-se que o conhecimento veiculado na escola não é a ciência geográfica, mas sim a Geografia escolar que, apesar de manter estreitas relações com a Geografia acadêmica, possui especificidade própria (CAVALCANTI, 2006; CALLAI, 2010). Dentre os direcionamentos sugeridos pela produção teórica da área citam-se: a perspectiva teórico-crítica do ensino (CAVALCANTI, 1998, 2012); a cartografia como uma linguagem fundamental na leitura do espaço (SIMIELI, 1999; ALMEIDA; PASSINI, 1994; CASTELLAR, 2005; RICHTER, 2011); o lugar articulado com a totalidade mundo como referência básica para a construção do conhecimento escolar (CALLAI, 2000; STRAFORINI, 2004). O objetivo maior dessas formulações é contribuir com a formação do cidadão a partir do ensino de Geografia empreendido na educação básica. A compreensão de como essas teorias têm chegado à escola requer a análise de como o professor delas se apropria, como as incorporam em sua prática docente e constrói novos conhecimentos com base nessas teorias em sua prática (práxis). Nessa tarefa, o professor é um sujeito relevante, pois é ele quem faz a mediação entre o aluno e o conhecimento sistematizado da Geografia. Por exemplo, as formulações críticas para o ensino de Geografia só têm sentido à medida que são apropriadas/reconstruídas pelos professores como princípios orientadores do seu trabalho.

Contudo, boa parte das análises sobre os conhecimentos docentes tem identificado dificuldades dos professores, tanto na fase de estudante quanto na profissional¹, para se apropriar dessas bases teórico-metodológicas do ensino de Geografia. Chaveiro (1996), por exemplo, identificou deficiências na internalização e utilização de conceitos geográficos por professores na fase da formação inicial em Geografia, assim como Cavalcanti (1998) destaca a dificuldade dos professores profissionais na compreensão e ensino dos conceitos-chave da Geografia. Oliveira (2008) reconheceu a dificuldade dos professores profissionais para estruturar o ensino de cidade a partir de um sistema conceitual e Moraes (2011) constatou a insuficiência das análises docentes sobre os conteúdos relevo, rocha e solo tanto nas leituras físico-natural e social tomadas individualmente quanto na integração de ambas. Acredita-se que essas dificuldades decorrem de um contexto social mais amplo que envolve problemas da profissão, da formação e do trabalho docente.

No entanto, apesar dessa problemática, alguns professores de Geografia têm desenvolvido práticas de ensino significativas com a Geografia escolar. Trata-se de algumas práticas que estão isoladas e encerradas no interior das salas de aulas e outras que estão restritas às pesquisas experimentais de diferentes níveis, como a graduação, o mestrado, o doutorado etc. Atentou-se para essa problemática durante a investigação de mestrado, quando se pôde identificar que, em um grupo de cinco professores, quatro eram dependentes do livro didático e um era mais autônomo. Esse docente utilizava um conjunto variado de livros didáticos para selecionar o conteúdo; quanto à metodologia, recorria ao uso de textos de fontes diversas como internet, literatura, poesia, música, envolvia os alunos na aula por meio de leituras em tom teatral e problematizadora do conteúdo; e considerava a linguagem e o contexto social dos alunos para fazer as explicações dos conteúdos (OLIVEIRA, 2008, 2013).

Professores com esse perfil são os sujeitos com os quais esta investigação trabalha. Assim, a pesquisa volta-se para os professores que são autores de seu trabalho, que tem um pensamento sistematizando e consciente de sua prática de ensino na Geografia, mesmo atuando em um contexto social adverso em termos da profissão, da formação e do trabalho. Quer-se estudar a dimensão teórico-conceitual do pensamento docente em sua prática de ensino na escola pública, vislumbrando os aspectos positivos do ensino-aprendizagem em Geografia nessa escola.

¹ Utiliza-se o termo professores profissionais para se referir aos professores que trabalham no ensino de Geografia na escola, com a intenção de distinguir nas pesquisas consultadas os professores em fase de formação inicial daqueles que já exercem a profissão.

Voltada para esses sujeitos, a pesquisa norteou-se por alguns questionamentos: como os professores desenvolvem um pensamento teórico-conceitual sobre a Geografia escolar a par do conjunto de desafios postos à sua formação, profissão e trabalho? Quem são esses professores? O que caracteriza, fundamenta e especifica a prática desse professor? Como é o raciocínio didático desse professor no desenvolvimento da Geografia escolar? A apropriação efetiva do modo de operar com a Geografia escolar é uma possibilidade de reestruturação da prática docente?

Com essas questões mais diretas da problemática quer-se buscar respostas para um conjunto de questionamentos mais amplos sobre o pensamento teórico-conceitual dos professores e uma prática docente com autoria: o modo como o professor pensa e concebe o seu trabalho interfere de modo significativo em sua atuação no ensino? O professor se utiliza de uma concepção teórica sistematizada da Geografia escolar para lidar com a escola, o aluno, o livro didático e a metodologia de ensino? A intenção é defender a tese de que, ao se apropriar de um pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar para conceber e realizar sua prática de ensino, o professor desenvolve uma autonomia/autoria em relação ao seu trabalho.

Analisar a relação entre o pensamento teórico-conceitual do professor sobre a Geografia escolar e uma prática docente com autoria é o objetivo geral da pesquisa, em torno do qual se desdobraram quatro objetivos específicos: (1) Entender a influência das teorias sobre o conhecimento escolar e a Geografia escolar no papel do professor na elaboração desses conhecimentos; (2) Traçar o perfil de professores de Geografia das escolas municipais de Goiânia/GO que fazem um ensino planejado com foco na aprendizagem dos alunos e são atuantes nas atividades da escola; (3) Caracterizar os elementos do pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar desses professores quando pensam e desenvolvem o seu trabalho no ensino de Geografia; (4) Evidenciar a influência do pensamento teórico-conceitual desses professores sobre a Geografia escolar no desenvolvimento de uma prática docente com autoria.

A operacionalização da pesquisa do pensamento teórico-conceitual do professor em relação à Geografia escolar, iniciada com a construção da problemática e a proposição dos objetivos, se pautou na análise da prática de professores de Geografia em atuação nas escolas municipais da cidade de Goiânia/GO, por meio do uso dos instrumentos de pesquisa questionário, narrativa, entrevista e observação de aula, e também nas teorias de formação e saberes docentes, formação de conceitos e conhecimento escolar.

Essa concepção metodológica tem como base os princípios do método dialético, em que “o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita”. Por isso, “a elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente, embora não de um modo paralelo”. Desse modo, o método não é somente o ponto de partida da investigação, mas está presente em todo o seu processo (VYGOSTKY, 2000, p. 47). O método, na acepção dialética, não é um conjunto de regras formais selecionadas pelo pesquisador para enquadrar o seu objeto de investigação. Tampouco tem a intenção de apresentar o pensamento do pesquisador sobre o objeto. Mais do que isso, procura extrair do próprio objeto sua lógica, pois a estrutura e a dinâmica do objeto comandam os procedimentos do pesquisador (PAULO NETO, 2011). Por conseguinte, sujeito e objeto são ativos na construção do conhecimento e interagem continuamente. O método, conforme Paulo Neto (2011), é a posição assumida pelo pesquisador para extrair as múltiplas determinações desse objeto, na sua relação com este.

Amparada nessa concepção de método, a presente pesquisa, cujo objeto de estudo é o pensamento teórico-conceitual de professores sobre a Geografia escolar, considera em sua análise os professores de Geografia que atuam nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/GO), como sujeitos empíricos da pesquisa, e também as teorias que possibilitam a compreensão do pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar desses professores, articulados em uma relação dialógica na qual um não se sobrepõe ao outro. A pesquisa se configura como um estudo de um caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) específico, no que diz respeito tanto ao local de origem dos professores quanto ao conteúdo de seu pensamento. Trata-se de professores de Geografia que trabalham em escolas municipais de Goiânia/GO e do seu pensamento sobre a Geografia escolar.

Para a escolha do método da pesquisa teve-se como inspiração o estudo de Souza, Magalhães e Guimarães (2011), que apontam para a necessidade de que ele seja explicitado. Além disso, referem que se deve atentar para a distinção entre método e metodologia, assim como considerar o referencial teórico ao longo da pesquisa e a passagem da análise descritiva à explicativa do problema.

No desenvolvimento da pesquisa, o pensamento conceitual do pesquisador sobre o método, a teoria e os procedimentos metodológicos interfere nas análises e nos resultados obtidos sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, a ação do pesquisador em relação à teoria, à tomada de dados e à exposição dos resultados tem características próprias no método dialético. A teoria é produzida pelo pesquisador tendo como referência o método e a relação mútua e ativa entre pesquisador e objeto:

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (PAULO NETO, 2011, p. 20-21, grifo do autor).

O objeto da pesquisa tem existência objetiva e independe do sujeito. Mas é o sujeito que desempenha um papel ativo na construção da teoria e na realização da pesquisa. No processo de realização da pesquisa, o pesquisador parte de perguntas e questões sobre o objeto, utiliza-se de um conjunto de instrumento e técnicas de coleta de dados e, quando conclui essa investigação, apresenta expositivamente os dados a que chegou. Esse método é caracterizado pela ascensão do abstrato ao concreto, de modo que a capacidade de abstração do pesquisador nesse processo é fundamental. A abstração é o processo mental que extrai um elemento do todo e o isola para, na análise, identificar suas determinações (PAULO NETO, 2011). Assim, o objetivo do processo de abstração é descobrir as determinações e, fundamentalmente, a determinação fundamental para reconstruir o concreto como concreto-pensado. Trata-se, portanto, de um processo que possibilita revelar a essência que está por detrás da aparência (VIANA, 1998, p. 57).

No âmbito do método dialético, a pesquisa tem o concreto tanto como ponto de partida como ponto de chegada. A diferença é que no início tem-se o concreto dado e ao final tem-se o concreto-pensado, como explica Viana (1998, p. 55):

O que Marx quis dizer é que o ponto de partida da pesquisa é o concreto-dado, tal e como ele aparece imediatamente na consciência humana (é o ponto de partida da intuição e da representação), mas este ponto de partida também é o ponto de chegada. Entretanto, entre o ponto de partida e o ponto de chegada existe a mediação do processo de abstração. O concreto que é o ponto de partida é um concreto-dado que através do processo de abstração vai se tornando um concreto-pensado, onde se descobrem suas múltiplas determinações. O concreto-pensado é a transposição para a mente do concreto-determinado existente na realidade. É através desse processo que se descobrem as múltiplas determinações do concreto.

A teoria previamente existente, de acordo com Viana (1998), beneficia o processo de abstração, pois não se inicia a pesquisa do nada ou do concreto dado, mas sim a partir dos conceitos desenvolvidos pela teoria. Isso facilita a pesquisa, “pois a partir da teoria já se concebe, antecipadamente, o significado do conceito na determinação do fenômeno, embora isso deva ser comprovado pela análise” (VIANA, 1998, p. 59).

Nesta pesquisa tem-se como ponto de partida a perspectiva dos professores. Seu propósito é evidenciar a necessidade de o professor ter um conhecimento teórico-conceitual sobre a Geografia escolar, para ter uma autonomia/autoria em relação ao seu trabalho. Uma

vez explicitado o método, em consonância com este, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados ao longo de três etapas da pesquisa.

Etapas 1 - Identificação dos professores de Geografia

A identificação de professores para participar da pesquisa se fez necessária pelo fato de o estudo estar voltado para a compreensão do pensamento e da prática docentes, revelando, por conseguinte, um pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar. Para tanto, optou-se por delimitar algumas características do professor com esse perfil, tais como: ser atuante e envolvido nas atividades da escola; ter bons resultados de aprendizagem e bom relacionamento com os alunos; e desenvolver um trabalho docente planejado e bem organizado².

Essas características evidenciam que o professor trabalha em grupo, que ele tem como objetivo a aprendizagem dos alunos e pensa sua prática com antecedência. Considera-se que o trabalho coletivo é importante para o desenvolvimento tanto de professores quanto de alunos e que o objetivo principal do ensino é de responsabilidade de todos na escola. Além disso, o planejamento da prática é tratado como uma tarefa que faz com que o professor tome consciência dela. São essas as características que nesta tese evidenciam o perfil de um professor comprometido e dedicado ao trabalho e à aprendizagem dos alunos. Elas explicitam elementos visíveis do perfil do professor, o que contribui, inclusive, para seu reconhecimento por outros sujeitos.

Para identificar os professores, elaborou-se uma carta (Apêndice A) em que se solicitou a diretores e coordenadores de escolas municipais de Goiânia/GO a indicação de professores de Geografia com aquelas características para participarem da pesquisa. Na carta, os diretores/coordenadores foram informados de que a pesquisa tinha como objetivo analisar elementos da prática dos professores indicados que contribuíssem para pensar a formação de futuros professores. Note-se, portanto, que o objetivo apresentando foi o resultado que se espera da pesquisa, e não o objetivo que a guiava.

² Reconhece-se que todo critério para recorte da realidade, traz em si uma limitação. Assim, com tais critérios quis-se apenas buscar trabalhar com um professor que é minimamente comprometido com o seu trabalho no ensino de Geografia envolvendo a escola, o aluno e o planejamento, por entender que esses elementos são essenciais para o desenvolvimento da proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia. Nesse sentido, os critérios selecionados estão vinculados à uma concepção de ensino. Portanto, tais critérios não são universais, pois existem professores que são comprometidos com o seu trabalho e que nem por isso são envolvidos com a escola tampouco fazem uso do planejamento, contudo pelo fato de se estar trabalhando com a proposta teórica-crítica para o ensino de Geografia é que se fez a eleição dos referidos critérios como relevantes.

Os diretores foram contatados por ocasião do curso Gestão Educacional: Transparência e Democracia 2012, promovido pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/GO), em junho de 2012. Foram distribuídas 112 cartas.

A partir desse instrumento, foram indicados 35 professores de 23 escolas distribuídas pelas cinco regiões administrativas da SME/GO: Central (3), Jarbas (7), Brasil (1), Thomé (5) e Bretas (7).³ Em agosto de 2012, com a expectativa de identificar mais professores, o instrumento foi disponibilizado também para os coordenadores, por intermédio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação da SME/GO, quando foram indicados oito professores de seis escolas das seguintes regiões: Central (2), Jarbas (1), Brasil (1) e Bretas (2). Portanto, nessa etapa inicial, estabeleceu-se contato com 43 professores.

A identificação de professores com o perfil para participar da pesquisa continuou em um segundo momento, entre agosto e setembro de 2012, também com uma carta-convite (Apêndice B), contendo questionário e roteiro de questões abertas para narrativa, enviada aos professores indicados pelos diretores e coordenadores. A entrega dessa carta foi feita por *e-mail* e pessoalmente acompanhada de contatos telefônicos para saber da disponibilidade dos professores em participar da pesquisa.⁴ Ao final dessa etapa, dos 43 professores contatados, dezesseis concordaram em participar da pesquisa, respondendo ao questionário e produzindo a narrativa. Desses professores, quinze são de escolas das cinco regiões administrativas como segue: Central (2), Jarbas (3), Brasil (1), Thomé (4) e Bretas (5).

O questionário e a narrativa (Apêndice B) foram utilizados de modo integrado, em um mesmo roteiro, para identificar a formação e as condições de trabalho, bem como para conhecer as concepções dos professores sobre o planejamento e a realização do ensino de Geografia.

A primeira parte do instrumento, questionário, estruturou-se em torno de questões fechadas sobre a formação, o tempo de profissão, as escolas, os níveis de ensino e turnos de trabalho. A segunda parte, que consistiu na narrativa, tratou da experiência profissional do professor de Geografia por meio de questões abertas sobre o trabalho no ensino de Geografia, a avaliação, o ensino de um conteúdo específico da preferência do professor e sobre os motivos que contribuíram para que se tornasse o professor que é hoje. Utilizou-se das

³ A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/GO conta com 154 escolas municipais que ofertam o Ensino Fundamental e possuem professores de Geografia em seu quadro de funcionários.

⁴ Os coordenadores, diretores e pessoal administrativo da escola contribuíram com o desenvolvimento desta etapa do trabalho, pois muitas vezes eles facilitaram o contato com os professores.

questões abertas para que o próprio professor selecionasse os elementos que julgasse necessários e relevantes para falar do seu trabalho.

A partir da análise do questionário e da narrativa fez-se a seleção dos professores para participar da segunda etapa da pesquisa. Dos dezesseis participantes que responderam aos questionários/narrativas, selecionaram-se seis, sendo estes os que apresentaram uma proposta de trabalho específica/própria para o ensino de Geografia e que se referiram à influência da instituição escolar em seu trabalho. Os professores, por coincidência, continuaram distribuídos por todas as cinco regiões administrativas da SME/GO.

Etapa 2 – Caracterização dos elementos do pensamento dos professores na prática com a Geografia escolar

A caracterização dos elementos do conhecimento dos professores iniciada com os questionários e as narrativas continuou com a entrevista gravada (Apêndice C) e a observação de aula com os seis professores selecionados anteriormente. Do total, apenas um professor não concordou com as fases de observação de aula.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2012 nas escolas de trabalho dos professores. A intenção desse instrumento consistiu em: entender quais são os dispositivos do ponto de vista do conhecimento que orientam as decisões cotidianas do professor sobre o ensino e sobre a sala de aula; identificar as particularidades da formação e da prática docente dos professores; e compreender o raciocínio didático do professor na elaboração da Geografia escolar.

As questões das entrevistas foram estruturadas a partir do conteúdo do questionário/narrativa respondido pelo professor, razão por que se elaborou um roteiro específico para cada professor. Considerou-se, para organizar o roteiro, o fato de que muitas vezes os sujeitos são mais capazes de utilizar o conceito do que tratar o seu significado⁵ bem

⁵ O desenvolvimento do pensamento conceitual, segundo Vigotski (2009), se dá em um sistema, no qual os significados das palavras vão evoluindo à medida que o pensamento se aproxima dos conceitos científicos/verdadeiros. Assim, os conceitos científicos trazem em si resquícios dos conceitos cotidianos, do mesmo modo que as funções superiores trazem em si as funções elementares. O autor explicita ainda que o pensamento dos sujeitos não atua continuamente no campo dos conceitos científicos “[...] Até mesmo o adulto está longe de pensar sempre por conceitos. É muito frequente o seu pensamento transcorrer no nível do pensamento por complexos, chegando às vezes, a descer a formas mais elementares e primitivas” (p. 229). Para Vigotski (2009) a existência do conceito no pensamento do sujeito não significa a consciência desse conceito, pois para o autor “[...] A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento. O primeiro pode surgir antes e atuar independentemente do segundo. A análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos” (p. 229). Assim, o autor explica que o adolescente forma o conceito e o emprega

como o fato de que os professores lidam cotidianamente com a concepção de Geografia escolar. Por isso as perguntas tratam primeiro do uso, para na sequência, se fosse necessário, solicitar o significado do conceito. Nos roteiros, as questões foram organizadas em quatro blocos. O primeiro, sobre o conteúdo específico indicado pelo professor na narrativa. O segundo, sobre o conteúdo disciplinar e a ciência geográfica de modo articulado com o tema específico tratado pelo professor. O terceiro, sobre o conhecimento didático com foco no modo como o professor concebe o ensino, vê o aluno e o motiva para a aprendizagem. O quarto trata do conhecimento da experiência teórico-prática do professor, considera o processo de sua formação e a interferência da escola na organização do seu trabalho.

A observação de aulas, realizada com cinco professores, que concederam a entrevista anteriormente e concordaram com essa fase, teve como intenção refinar os dados da pesquisa. A observação ocorreu no período de agosto a novembro de 2013 em um turno de trabalho por semana para cada professor de forma concomitante, ou seja, na segunda-feira pela manhã observação da aula de um professor, na terça-feira pela manhã e à noite de outros dois professores e na sexta-feira pela manhã e noite de mais dois professores. Foram observados oito dias de aula ao longo de oito semanas dos três professores que trabalhavam no turno matutino. Dos dois professores do noturno delimitou-se um total de cinco semanas de observação. Contudo, para um professor, se procedeu à observação durante seis semanas⁶

Etapas 3 – Compreensão dos elementos indicativos do pensamento teórico-conceitual do professor sobre a Geografia escolar

Essa etapa, essencialmente interpretativa, se desenvolveu a partir das conclusões tiradas do tratamento e análise teórica dos dados das etapas anteriores. Trata-se da etapa em que se buscaram, na análise dos dados coletados, os elementos que indicam a composição do pensamento teórico-conceitual do professor e das determinações da relação desse pensamento para uma prática docente com autoria. É a etapa de abstração, de extração de alguns elementos para análise e posteriormente de síntese, da elaboração do concreto pensado,

corretamente em situação concreta, daí em diante enfrenta duas grandes dificuldades: defini-lo verbalmente e aplicá-lo às situações novas e heterôgenas à habitual. Portanto, o autor conclui que “A transição do concreto para o abstrato não é menos difícil do que foi outrora a transição do abstrato para o concreto” (p. 231).

⁶ Em função das paralisações e da greve dos professores do município no segundo semestre de 2013, há algumas descontinuidades nas semanas de observação ao longo do período observado.

referindo-se à caracterização do pensamento teórico-conceitual do professor sobre a Geografia escolar, cujo resultado é esta tese.

O tratamento dos dados se deu de diferentes maneiras. Aqueles referentes ao questionário foram organizados em uma tabela com a intenção de identificar o perfil dos professores, demonstrando o tempo de carreira, o ano de término do curso de graduação e o sexo. Os dados da narrativa, segunda parte do questionário, foram tratados com base na técnica de análise de conteúdo, com o intuito de caracterizar os elementos mais gerais da concepção de Geografia escolar mobilizada pelos dezesseis professores da pesquisa, ao abordar sobre seu trabalho no ensino. Os dados da entrevista e da observação de aulas, por sua vez, foram tratados tendo como base o pensamento do professor considerado em sua individualidade, em busca da compreensão do raciocínio da ação didática em Geografia.

Dada a natureza qualitativa da pesquisa, nas análises priorizou-se a apresentação das concepções dos professores, por meio de seus textos, falas e relatos da observação de suas aulas ao longo da tese e nos apêndices. Assim, os elementos que evidenciam o pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar emergiram da relação entre as concepções dos professores e os aportes teóricos sobre o conhecimento escolar e a Geografia escolar, bem como da didática da Geografia, em uma perspectiva próxima à da relação entre conceitos cotidianos e científicos. A base teórica de conhecimento escolar adotada é a proposta do grupo IRES (Investigación e Renovación Escolar), conforme García Pérez (2000, 2001, 2011). Já a de Geografia escolar é a da proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia, conforme Cavalcanti (2008, 2012). A compreensão desses elementos que compõem o pensamento teórico-conceitual dos professores pesquisados pautou-se nos conceitos de conhecimento do professor e raciocínio da ação didática de Shulman (1989, 2005), funções psíquicas superiores e formação de conceitos de Vigotski (2009) e Vygotski (2000)⁷.

Os resultados dessa análise interpretativa são apresentados em quatro grandes tópicos desta tese. A problemática e os principais conceitos da análise são tratados no primeiro. O tópico seguinte trata do perfil docente e do conceito de Geografia escolar que orienta o pensamento e o trabalho dos dezesseis professores da pesquisa na escola, verificando em que medida ele se aproxima de seu conceito científico bem como da didática da Geografia. O

⁷ Vigotski (2009) e Vygotski (2000) referem-se, respectivamente, às grafias portuguesa e espanhola utilizadas pelos referidos livros para o nome do autor russo. Ao longo do texto da tese, sempre que são feitas referências a esses livros, utiliza-se a grafia correspondente à adotada pelos autores. A grafia inglesa, Vygotsky, por ser a mais comum no Brasil, é a adotada na tese para se reportar ao psicólogo. Justifica-se, assim, a presença das três grafias Vigotski, Vygotski e Vygotsky.

raciocínio da ação didática em Geografia é o assunto do terceiro tópico, que evidencia o modo como cada um dos cinco professores da segunda etapa da investigação concebe e realiza o ensino, ressaltando assim a autoria docente na produção da Geografia escolar. No quarto tópico, o caráter teórico-conceitual do pensamento docente sobre a Geografia escolar é delineado, destacando sua potencialidade na superação da Geografia instituída no livro didático e concluindo com a necessidade de investimento teórico contínuo na prática docente como um meio de reforço desse pensamento teórico-conceitual.⁸ Por fim, são apresentadas as considerações finais da investigação com um breve resumo dos principais resultados obtidos.

⁸ A introdução de cada grande tópico (2, 3, 4 e 5) apresenta maiores detalhes das temáticas e discussões ali tratadas.

2 GEOGRAFIA ESCOLAR COMO UMA FERRAMENTA/SIGNO DO PENSAMENTO DO PROFESSOR

A intenção deste tópico 2 é apresentar a problemática da pesquisa e as principais referências teóricas que a orientam. Estrutura-se em três partes, as quais apresentam leituras específicas sobre a Geografia escolar, completando-se em seu conjunto.

A Geografia escolar é tratada na primeira parte, tópico 2.1, como o conteúdo do ensino, que concatena a delimitação de métodos e objetivos e atribui identidade à disciplina e ao trabalho do professor. Ainda nessa primeira parte, reconhece-se que o professor tem uma fragilidade epistemológica na concepção e operacionalização da Geografia escolar, conforme atestam resultados de pesquisas já realizadas sobre o assunto, argumentando que as condições sociais da profissão, do trabalho e da formação docente têm contribuído para tal fragilidade.

Na segunda parte, tópico 2.2, a Geografia escolar é analisada no âmbito da teoria do conhecimento escolar, tendo como referência a relação pensamento-ação docente na produção desse conhecimento. Argumenta-se que a dicotomia de tal relação contribui para a fragilidade epistemológica do professor, a exemplo da teoria da transposição didática; já a integração promove a autonomia docente, a exemplo das propostas do grupo IRES (Investigación e Renovación Escolar) e teórico-crítica para o ensino de Geografia.

Por fim, tópico 2.3, apresentam-se as contribuições de Shulman (1995, 2005) e de Vygotsky (2000, 2009) para a análise do pensamento do professor em relação à Geografia escolar. Com base em Shulman, faz-se inicialmente a exposição dos conceitos de conhecimento docente e raciocínio da ação didática, destacando-se ao final que a Geografia escolar é o conhecimento de base do ensino. Em relação a Vygotsky são tratadas as concepções de Funções Psíquicas Superiores (FPS) e formação de conceitos, concluindo com a compreensão da Geografia escolar como uma ferramenta e um signo do pensamento docente.

2.1 A Relação do Professor com a Geografia Escolar

A Geografia escolar refere-se ao conteúdo de ensino, tanto o ensinado de fato quanto o desejável da disciplina. Esse conteúdo é um importante elemento na delimitação da estrutura metodológica e na formação da identidade da disciplina escolar.

A relação conteúdo-estrutura metodológica da disciplina pode ser visualizada na proposta de “ensino desenvolvimental”, de Davidov (1988), na qual o conteúdo é o conhecimento teórico (que é também pensamento teórico), a partir do qual se estruturam os métodos/procedimentos de ensino. Desse modo, a metodologia de ensino da disciplina deriva dos conteúdos, e seu foco é promover o desenvolvimento integral do aluno, levando-o a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que se ensina, conforme explica o autor:

Em sua atividade de estudo os escolares reproduzem o processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas. Por isso o ensino escolar de todas as matérias deve estruturar-se de maneira que, em forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de generalização e desenvolvimento dos conhecimentos. (DAVIDOV, 1988, p. 174).

Assim, a base metodológica do ensino de uma disciplina escolar é o conhecimento teórico-científico e as ações mentais que lhe correspondem. Desse modo, “boa pedagogia da geografia é aquela segundo a qual o aluno sai das aulas pensando, raciocinando, investigando e atuando com o modo próprio de pensar, raciocinar, investigar e atuar da geografia” (LIBANEO, 2011, p. 95).

O desenvolvimento do raciocínio geográfico, do pensamento espacial, por meio do uso dos conceitos científicos básicos da Geografia correlacionados com os conceitos da vida cotidiana em situação de ensino escolar, é o foco do ensino da Geografia apontado por muitos autores como Cavalcanti (1998), Pichemel (1989), Callai (2000) e Richter (2011) etc. Essas posições têm como base a concepção de que a discussão da Didática da Geografia é uma discussão epistemológica que envolve, por um lado, os fundamentos teórico-metodológicos e epistemológicos da ciência geográfica e, por outro lado, a discussão do processo de desenvolvimento do conhecimento do aluno na busca de métodos para tratar didaticamente os conteúdos que levem à formação do pensamento teórico. O objetivo do ensino é ensinar um modo de raciocinar, no qual o conteúdo é um meio que leva a esse processo de pensamento (CAVALCANTI, 2012).

É exatamente essa concepção metodológica utilizada no ensino de uma disciplina escolar que a torna distinta das demais, conforme destaca Shulman (2005, p. 11), em relação ao conhecimento didático do conteúdo⁹: “o conhecimento didático do conteúdo é a categoria

⁹ Utiliza-se neste texto a expressão “conhecimento didático do conteúdo” para se referir à expressão original “*Pedagogical Content Knowledge*” em língua inglesa, apesar de a tradução à língua espanhola de Shulman

que, com maior probabilidade, permite distinguir entre a compreensão do especialista em sua área do saber e a compreensão do pedagogo” (tradução nossa). O autor considera o conhecimento didático do conteúdo como o conhecimento exclusivo do professor, que é formado pelo amálgama entre matéria e pedagogia e revela a forma de compreensão profissional dos professores. É o conhecimento do professor sobre os fundamentos didáticos de uma determinada disciplina escolar como um todo e/ou de um conteúdo específico dessa disciplina. Trata-se de uma das categorias do conhecimento do professor.

O conhecimento e o trabalho do professor sobre/com a Geografia escolar ganham relevância, pois não basta ao docente dominar o conteúdo. Concordando com Libâneo (2011), é preciso que o professor conheça mais três coisas: o processo de pesquisa pelo qual se chegou a esse conteúdo, ou seja, a epistemologia da ciência que ensina; os métodos e procedimentos a serem utilizados para que os alunos se apropriem dos conteúdos e das ações mentais ligadas a eles; e as características individuais e socioculturais dos alunos, além dos motivos que os impulsionam, para saber ligar os conteúdos com esses motivos.

A Geografia escolar, como conteúdo de ensino, é a ferramenta principal de trabalho do professor de Geografia na escola. O ensino escolar é uma atividade em que o professor estabelece a mediação entre o aluno e o conteúdo (LIBÂNEO, 2011). O foco do docente é desenvolver um conjunto de atividades de ensino que levem os alunos a se tornarem sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos e processos mentais, para possibilitar, no caso da Geografia, a formação de um pensamento espacial. Assim, o trabalho docente no ensino é composto por um sistema que articula quatro componentes: objetivos, conteúdos, métodos e condições. Esses quatro elementos se dão de modo articulado entre si e todos mantêm uma relação com o conteúdo, conforme explicita Libâneo (1994, p. 92):

Os objetivos correspondem já a conteúdos (conhecimentos, habilidades, hábitos) e métodos de sua apropriação. Os conteúdos são selecionados de forma didaticamente assimilável, portanto, implicam métodos. Os métodos, por sua vez, subordinam-se ao conteúdo de cada matéria e ao mesmo tempo às características de aprendizagem dos alunos (conhecimentos e experiências

(1989) utilizar o termo “pedagógico”, no lugar de “didático”. Optou-se pelo uso do termo didático pela sua melhor possibilidade de articulação com a concepção de didática específica, no caso a didática da Geografia, possibilitando assim a formulação e uso da expressão conhecimento didático da Geografia. Para tanto, teve-se como apoio a explicação de Bolívar (2005, p. 14, tradução nossa): “Decidi, por indicação de Marcelo (1993), traduzir o conceito de ‘Pedagogical Content Knowledge’ por conhecimento didático do conteúdo, pois o sentido específico e pejorativo de ‘didática’ do contexto anglo-saxão não existe no nosso, e a equivalência de ‘pedagógico’ por ‘didático’ estaria justificada”. Além disso, a tradução de Shulman (2005) bem como dos demais textos sobre a teoria desse autor presentes neste periódico utilizam o termo didático, no lugar de pedagógico.

que trazem suas expectativas, seu nível de preparo para enfrentar a matéria etc.). Além disso, o ensino é inseparável das condições concretas de cada situação didática: o meio sócio-cultural em que se localiza a escola, as atitudes do professor, os materiais didáticos disponíveis, as condições de vida, conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos.

A Geografia escolar, ou seja, o conteúdo de ensino, é o componente de concatenação na delimitação dos métodos e objetivos de ensino da disciplina Geografia, ao atribuir identidade à disciplina e ao trabalho do professor nas diferentes condições e contextos de ensino em que se realiza. Conforme afirma Cavalcanti (2008, p. 28), “a geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula”. Nesse contexto, questiona-se: como tem sido a relação do professor com a Geografia escolar no cotidiano do seu trabalho? Ou melhor, como o professor tem realizado a Geografia escolar?

A fragilidade epistemológica do professor na concepção e no trabalho com a Geografia escolar é o que tem marcado a relação do professor com esse conhecimento. Trata-se de fragilidade, sobretudo, na compreensão dos conceitos básicos da ciência geográfica, bem como no desenvolvimento de um ensino voltado para a formação do pensamento espacial, segundo revelam resultados de pesquisa sobre o professor e a prática docente com a Geografia escolar.

Com efeito, estudos realizados com professores de Geografia da cidade de Goiânia/GO explicitam suas limitações em relação a vários conceitos e temas geográficos no ensino desde a formação inicial até o exercício profissional.

Na formação inicial, Chaveiro (1996) analisou como alunos que cursavam o primeiro e o último ano do curso de Geografia na Universidade Federal de Goiás compreendiam os conceitos básicos da Geografia e os utilizavam para compreender o mundo. A pesquisa evidenciou que os alunos do primeiro ano apresentavam dificuldades para identificar e utilizar os conceitos geográficos. Já os alunos do quarto ano, mesmo que soubessem nomear os conceitos, não possuíam competências para sua utilização, para pensar e problematizar a realidade com base neles.

O conhecimento em exercício na profissão foi tratado por Cavalcanti (1998) em trabalho em que investigou as representações sociais dos professores sobre os conceitos de paisagem, território, região, lugar, natureza e sociedade. A autora identificou dificuldades desses professores de Geografia para elaborar um entendimento dos conceitos geográficos, bem como para articular esses conceitos a linhas teóricas explícitas, reforçando, assim, no ensino o senso comum, no lugar dos conceitos científicos.

A cidade é concebida pelos professores de Geografia associando-a ao mundo vivido e às experiências dos alunos. Na análise conceitual desse tema, consideram apenas um único conceito: urbanização, hierarquia urbana, expansão urbana, relação cidade-campo, ou centro e periferia. Assim, segundo estudo que realizamos (OLIVEIRA, 2008), os professores não fazem uso de um sistema conceitual para pensar a cidade no ensino de Geografia.

A temática cartografia, em especial os conteúdos de projeção, imagem de satélite, escala e fuso horário, é referida pelos professores em exercício como um conteúdo difícil de ensinar. No caso dos professores de Geografia das escolas municipais de Goiânia/GO, essa dificuldade é atribuída a problemas na formação inicial, à falta de material na escola e às deficiências do livro didático, conforme pesquisa de Oliveira (2010).

As temáticas físico-naturais também têm tido uma abordagem reducionista no ensino de Geografia, pois ao ensiná-la os professores reforçam a separação entre aspectos físicos e sociais. De acordo com Moraes (2011), ao ensinar os temas relevo, rocha e solo os professores não os tratam em toda a sua amplitude físico-natural, tampouco os compreendem com base em uma leitura social. Segundo a autora, isso se dá em função da concepção teórico-metodológica que perpassa os conceitos de ambiente e de natureza, pelo que foi apresentado pelos docentes em seus sistemas conceituais e pela dificuldade em abordá-los a partir dos conhecimentos didáticos do conteúdo.

Além dessas fragilidades em relação aos conceitos e temas geográficos no ensino de um conteúdo específico, os professores também demonstram ter fragilidades em seu conhecimento didático, conforme evidenciam as pesquisas que tratam da prática de ensino. Vale assinalar, nesse sentido, que em estudo sobre a inserção dos fundamentos acadêmicos da Geografia crítica na Geografia escolar na prática docente em Porto Alegre/RS, Kaercher (2004) constatou os seguintes resultados negativos: a fragilização do ensino e da prática pedagógica do professor; o abandono do uso do mapa, do quadro, do hábito de escrever no caderno e da observação e descrição da paisagem; a secundarização e confusão do papel do professor; e ainda a promoção da burocratização e do desinteresse de professores e alunos pelo ensino. O mesmo autor também destacou que o professor demonstra muita dificuldade em tornar a Geografia uma disciplina com objetivos claros. Referiu ainda que a Geografia ensinada aparece como um somatório de informações variadas, não favorecendo o desenvolvimento de uma linha de raciocínio pelos alunos, por meio das categorias espaciais, o que concorre para que a disciplina permaneça epistemologicamente frágil. Em seu estudo, o autor conclui que, em tal contexto, o professor tem dificuldade em renovar as práticas pedagógicas e construir um embasamento teórico sobre o ensino.

Santana Filho (2010) desenvolveu trabalho em que investiga as referências dos professores de Geografia sobre o conteúdo das aulas, em especial aquelas relacionadas a essa disciplina e à Pedagogia na prática de professores da área metropolitana do Rio de Janeiro, com a intenção de apresentar a distinção da Geografia como um conhecimento escolar. Os resultados apontam que, embora os professores tratem dos conceitos geográficos como região, paisagem, lugar e escolham uma abordagem que privilegie o onde e a representação cartográfica, a fundamentação teórico-conceitual deles para conceber a aula de Geografia ainda é frágil. Segundo o autor, isso se deve ao fato de o raciocínio espacial limitar-se às possibilidades de reconhecimento e localização ou à descrição das características espaciais. Por conseguinte, argumenta o autor que as referências docentes sobre os conteúdos do ensino esbarram em limitações de ordem teórica, metodológica e didática que dificultam a ressignificação dos conteúdos do ensino e a formação do raciocínio espacial em uma perspectiva que valorize a autoria docente e a descoberta discente.

Em seu estudo, Sacramento (2012) focaliza a consciência docente no que diz respeito ao seu papel como mediador no ensino de Geografia. Tendo como referência a prática docente de professores de São Gonçalo/RJ, Itaboraí/RJ e São Paulo/SP, constatou que a consciência docente sobre o seu trabalho é momentânea, pois em alguns momentos os professores apresentaram dificuldades de pensar sobre suas aulas e sobre o conhecimento que subsidiam a reflexão do processo de mediação do conhecimento geográfico. Segundo a autora, ainda que o professor não tenha consciência sobre sua concepção pedagógica, ele consegue articular elementos do tradicional e do crítico no ensino, ora voltando-se mais para o conteúdo em si, na perspectiva tradicional, ora para o protagonismo do aluno e para a reflexão das relações espaciais em uma perspectiva crítica. Segundo avalia Sacramento (2012), a grande dificuldade dos professores está em mudar a forma de ensinar alguns conteúdos impostos pelos currículos oficiais.

Os mais de quinze anos dedicados a pesquisas nesse âmbito nos permitem esboçar o seguinte quadro de problemas: fragilidades do professor para lidar com os conceitos científicos no ensino de Geografia e para elaborar uma concepção fundamentada do ensino que realiza; formação e prática do professor que geram, entre outros, a separação entre teoria e prática, além da redução do trabalho docente no processo de construção da Geografia escolar ao trabalho com o conteúdo indicado para ser ensinado.

Há, assim, um descompasso entre as proposições teórico-metodológicas da Geografia escolar e a prática docente com essa disciplina. Onde está a origem dessa fragilidade epistemológica dos professores?

A delimitação do caráter social do conhecimento humano presente na teoria de Vygotsky contribui com a busca de uma explicação para esse questionamento. Para esse autor, a construção do conhecimento e a constituição do sujeito que conhece são entendidas como um processo com gênese social e analisadas numa perspectiva dialética. Não há separação entre o sujeito e a construção do conhecimento. No processo de formação de suas funções psíquicas superiores (memória, pensamento, linguagem, construção de conceitos) o homem se distingue dos animais e constitui sua individualidade em relação aos demais sujeitos de sua espécie no contexto das relações sociais, pois nesse processo o homem converte tais relações sociais em operações psíquicas.

Desse modo, acredita-se que as relações sociais que envolvem a profissão, a formação e o trabalho do professor repercutem na formação do seu pensamento docente e na sua consequente operacionalização no trabalho. Por acreditarmos nessa repercussão, apresentamos a seguir um conjunto de problemas relacionados à profissão, à formação e ao trabalho do professor que tem contribuído para a fragilidade epistemológica dos professores em relação aos fundamentos teórico-metodológicos da Geografia escolar¹⁰.

Em relação à profissão, o caráter principal é a sua desvalorização, marcada pela precarização das condições materiais de trabalho e pelo modo como a sociedade tem concebido a identidade social dessa profissão, o que tem dificultado o ingresso e o investimento na formação inicial e continuada como professor.

A questão salarial, por exemplo, é um problema que aflige a formação e a profissão docente. No Brasil, o piso salarial do professor licenciado, em nível de graduação, para 40 horas de trabalho, incluindo um terço dessa carga horária para o planejamento e atividades fora da sala de aula, conforme a legislação promulgada em 2008, não ultrapassa dois salários mínimos e meio¹¹.

¹⁰ A explicitação do conjunto de problemas relacionados à profissão, à formação e ao trabalho do professor é feita tendo como base nossas observações e análises feitas durante a pesquisa para o mestrado (OLIVEIRA, 2008), bem como nossa atuação como professora da educação básica em escola pública de Goiânia/GO, ensino superior no curso de Geografia na Universidade Federal de Goiás e Universidade Estadual de Goiás. Destaque-se também a nossa participação em eventos que tratam da formação do professor e em movimento dos professores da educação básica e do ensino superior por melhores condições da profissão.

¹¹ Em 2005 o Brasil instituiu uma política de valorização do salário mínimo e em 2008, por meio da Lei federal 11.738, uma política de valorização do salário do professor. O fato é que, apesar disso, o salário do professor que atua nas escolas públicas estaduais e municipais da educação básica continua sendo bem menor que o salário inicial de outras profissões de nível superior. Vejamos a evolução da relação salário do professor-salário mínimo entre 2010 e 2014: 2010= R\$ 1.024,67/R\$ 510,00; ano de 2011= R\$ 1.187,08/R\$ 545,00; ano de 2012= R\$ 1.450,00/R\$ 622,00, ano de 2013= R\$ 1.567,00/R\$ 678,00; e ano de 2014= R\$ 1.697,00/R\$ 724,00.

GUIA TRABALHISTA. Tabela dos valores nominais do salário mínimo. Disponível em: <http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm> Acesso em: 18 jun.2014.

Destaca-se que em alguns estados e em muitos municípios paga-se um valor abaixo do piso. Conforme levantamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), no ano de 2013 oito estados brasileiros – Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul e Rondônia – não remuneravam com o valor integral do piso. Em janeiro de 2014 dois estados – Rio Grande do Sul e Rondônia – ainda não aplicavam esse piso, segundo informação do *site* Terra.¹²

Apesar dos avanços verificados, a situação salarial nas redes municipais continua ruim. Por exemplo, segundo levantamento feito pelo mesmo *site* Terra, entre abril e maio de 2013, cinco capitais brasileiras – Maceió, Fortaleza, Salvador, Rio Branco e Porto Velho – não pagavam o piso, situação que deve ser a mesma em municípios do interior. Além disso, a destinação de um terço da carga horária de trabalho para o planejamento e atividades fora da sala de aula continuava não sendo respeitada em treze estados brasileiros – Amapá, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Roraima, São Paulo, Santa Catarina e Sergipe –, conforme destacou o levantamento do CNTE¹³ em 2013.

O salário, obviamente, é um item relevante para a escolha, atuação e investimento em uma profissão. Afinal, é com os proventos recebidos que o trabalhador mantém sua existência material e cultural. E considerando-se as características da atual sociedade, que é baseada no consumo, uma sociedade burocrática de consumo dirigido, conforme aceção de Lefebvre (1991), a questão salarial toma um vulto ainda maior.

Desde 2009 o valor do piso salarial brasileiro da profissão docente é calculado anualmente pela União com base nos indicadores do Fundeb¹⁴, os quais são amplamente divulgados nos meios de comunicação e repassados aos governos municipais e estaduais. As

G1 EDUCAÇÃO. Piso salarial dos professores terá reajuste de 8,32%, anuncia MEC. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/01/piso-salarial-dos-professores-tera-reajuste-de-832-anuncia-mec.html>> Acesso em: 18 jun. 2014.

¹²TERRA. [Veja](#) quanto ganha um professor no Brasil. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/infograficos/quanto-ganha-um-professor-no-brasil>> Acesso em: 18 jun. 2014.

¹³ CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. [CNTE divulga tabela atualizada dos estados que não respeitam integralmente a Lei do Piso](#). 19 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/11802-cnte-divulga-tabela-atualizada-dos-estados-que-nao-respeitam-integralmente-a-lei-do-piso>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

¹⁴ Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

históricas greves dos professores também tornam pública a questão salarial, pois é um ponto recorrente nas pautas de reivindicações.

Em 2010, por exemplo, com a greve dos professores da SME/GO, a cidade de Goiânia foi a primeira capital no país a contemplar os professores com o piso salarial. A última greve dos professores da Secretaria de Estado da Educação (SEE) em 2012 também teve como ponto de pauta o piso salarial nacional. Vale assinalar que, com a adoção do piso, o governo retirou do plano de cargos e salários a gratificação de cerca de 40% para professores com especialização e/ou mestrado prevista no plano anterior. O saldo da greve foi a abolição da gratificação apenas para os professores que possuíam o curso de especialização.

Em 2013, uma nova greve dos professores da SME/GO foi deflagrada, dessa vez por conta da redução do valor da gratificação de auxílio transporte, o que foi revertido após o movimento que lhe deu origem.

O que deve ser pontuado acerca dessas colocações é que, como o valor do salário do professor é baixo, a retirada de qualquer gratificação acarreta grande impacto em seu orçamento. Portanto, a luta constante dos professores por melhorias dos salários e das condições de trabalho acaba por ser uma marca da profissão docente que é exibida ano após ano para a sociedade. Isso, por um lado, ajuda a formular uma visão social negativa dessa profissão – os salários dos professores são piores que os dos demais profissionais, e a escola é um péssimo lugar para trabalhar. Por outro lado, esconde que os professores concursados, com um bom tempo de carreira, trabalhando em dois turnos de trabalho e com um curso de pós-graduação, conseguem ter casa própria, carro, bem como realizar viagens de férias e às vezes até ter uma chácara de lazer. Contudo, a visão que predomina é a negativa, o que acarreta o descrédito de alguns em relação ao ingresso na profissão.

Nesse contexto, muitos estudantes egressos do Ensino Médio não querem fazer curso universitário na área de licenciatura e dentre os que ingressam, muitos desistem, conforme pode ser observado nos dados publicados pelo *Jornal UFG*, em abril de 2007 (p. 7):

De acordo com dados da Pró-Reitoria de Graduação da UFG, cerca de 600 vagas anuais não são preenchidas, mesmo com oito chamadas subsequentes nos processos seletivos. A desistência antes da conclusão do curso também tem preocupado gestores e professores. No período de 2006-2011, 3.534 alunos deixaram de diplomar-se em licenciatura na UFG, sendo 730 em Catalão, 22 em Goiás, 1943 em Goiânia, 827 em Jataí e 12 em Rialma. O coordenador de licenciaturas da Prograd, Francisco Luiz Demarchi, esclareceu que vários são os fatores responsáveis pela situação desfavorável das licenciaturas. Ele foi enfático ao dizer que o orçamento destinado à educação básica limita muito as condições de trabalho e o papel do professor

como um agente de transformação social. “Não há respeito dos gestores para com os professores. E nem mesmo dos alunos em sala de aula”.

Dentre os estudantes da licenciatura em Geografia na universidade pública, por exemplo, boa parte o faz como uma segunda “opção” de carreira universitária ou como única alternativa de cursar uma universidade pública (OLIVEIRA, 2008), o que é observado pela baixa demanda por vagas nos cursos de formação de professores. O perfil predominante dos alunos que ingressam na carreira docente é caracterizado por alunos que provêm de famílias com menor poder aquisitivo, que conciliam trabalho e curso universitário, que cursaram a educação básica em escolas públicas, que têm dificuldades em leitura e escrita (SOUZA, 2009). Trata-se, assim, de um perfil de aluno que conhece de perto a escola pública brasileira e a realidade do trabalho docente nessa escola.

A desvalorização do trabalho docente pela via do salário repercute na formação inicial e continuada, na medida em que reflete no pouco ou nenhum investimento na qualificação profissional, tanto no período de formação na universidade quanto no exercício da profissão na escola. É possível destacar alguns questionamentos comuns aos alunos de graduação e aos professores como marcas desse desinvestimento: “Por que me empenhar tanto nessa tarefa se ao concluir o curso não serei professor e sim farei concurso público em outra área?”; “Por que fazer um curso de formação continuada presencial com muitas hora/aulas e avaliação, se ao concluí-lo meu salário terá um aumento irrelevante?”; “Por que fazer pesquisa e ir a congressos se ao final a escola não me dá nenhum incentivo para isso?”. Tal realidade é constatada por Souza (2009), ao estudar o processo de conhecimentos geográficos na formação inicial em três universidades do estado de Goiás. Para o autor, não apenas as baixas expectativas em relação à profissão como também o fato de os alunos serem trabalhadores e muitos ter maior interesse pelo bacharelado são motivos do baixo investimento no curso, que é caracterizado pelo pequeno tempo destinado aos estudos aliado ao não envolvimento em atividades acadêmicas extrassala de aula.

Em relação à formação, o caráter principal é a organização da formação inicial, sob a lógica disciplinar e a desarticulação entre disciplinas específicas e pedagógicas. Isso somado ao mito de que para ser professor basta ter conteúdo ou experiência (GAUTHIER et al., 1998), o que dificulta o investimento na formação, em especial na formação pedagógico-didática do professor.

No Brasil, a formação de professores de Geografia para atuar na segunda etapa do Ensino Fundamental (alunos de 11 a 14 anos) e no Ensino Médio (15 a 17 anos) se dá no

interior dos cursos de Licenciatura em Geografia. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, desde o ano de 2005 todos os cursos de formação de professores, inclusive o de Geografia, deveriam ter no mínimo 2.800 horas (duas mil e oitocentas), dentre as quais 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Nessa estrutura curricular, as disciplinas pedagógicas e o Estágio Supervisionado começaram a ser realizados a partir da segunda metade do curso, ao passo que a prática como componente curricular é um elemento que perpassa todo o curso (MORAIS; OLIVEIRA, 2008) ¹⁵.

Nos cursos de Geografia de três grandes universidades do estado de Goiás – Universidade Federal de Goiás (UFG), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO) e Universidade Estadual de Goiás (UEG) – as disciplinas de natureza científico-cultural são organizadas em dois grupos: Específicas e Pedagógicas. As disciplinas do primeiro grupo abordam os fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica (as diferentes especialidades da Geografia e ainda as disciplinas voltadas para a metodologia de pesquisa e a realização de trabalhos de conclusão de curso) e as do segundo tratam das bases teóricas das ciências da Educação (a teoria do ensino, a didática). O Estágio Supervisionado, nessa matriz curricular, assume a função de possibilitar ao licenciando integrar esses dois campos disciplinares (específicas e pedagógicas), associando-os à prática da profissão. Contudo, por estar ligado à prática de ensino, o Estágio acaba sendo associado pelos licenciados ao grupo das disciplinas pedagógicas, não colaborando, portanto, para pôr um fim à dicotomia existente em relação às disciplinas específicas e pedagógicas (MORAIS; OLIVEIRA, 2010).

A lógica disciplinar não atende plenamente às demandas do trabalho docente. Além disso, não favorece que professores invistam em sua formação, em especial na formação pedagógica. Com efeito, ao avaliarem a sua formação inicial, em momentos em que são interrogados por pesquisadores, os professores de áreas específicas, como a Geografia, tendem a valorizar as disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, como destacam Borges (2004), Guimarães (2004) e Oliveira (2008). Contudo, o trabalho docente requer do

¹⁵Essa estrutura substituiu a anterior, conhecida como 3+1, em que os cursos ofereciam três anos de disciplinas da ciência geográfica e um ano de disciplinas pedagógicas com foco na formação do professor. Destaca-se que nem todos os cursos de Geografia aderiram prontamente a essa resolução, a exemplo dos cursos de Geografia da Universidade Federal da Paraíba, Universidade de Brasília e da Universidade de São Paulo.

professor de Geografia que conheça os fundamentos tanto da ciência geográfica quanto da teoria do ensino e da didática. Isso significa dizer que o professor deve ter o domínio dos diferentes conteúdos e temas da Geografia (cidade, campo, cartografia, temáticas físico-naturais, geopolítica, região, território etc.) de modo articulado com as finalidades sociais e didáticas desses temas em uma proposta de ensino.

Em relação ao trabalho, o caráter principal é a sua estruturação na escola em um espaço/tempo regido pela lógica disciplinar e com intenso uso do livro didático, o que tem dificultado a reflexão do professor acerca dos conhecimentos que ensina, ou seja, a construção consciente da Geografia escolar.

A prática do professor na escola, do mesmo modo como sua formação na universidade, também se dá em um espaço/tempo regido pela lógica disciplinar. A territorialização do trabalho docente na escola ocorre nas sucessivas salas de aula em que atua, com cerca de quatro ou cinco aulas por turno de trabalho em um tempo médio de 45 minutos, cada uma com um grupo de alunos, um ano e com conteúdos específicos. Nesse ritmo, o tempo é computado em minutos: minutos para o final da aula; minutos para o término do intervalo que é partilhado com os colegas em uma pequena sala, ao som de brincadeiras e confusões de crianças e adolescentes no pátio da escola; e minutos para o término do turno. Há também a contagem em dias: dias para o fim da semana, dias para o término do semestre, dias para a próxima paralisação.

O livro didático, nesse contexto, tem assumido um lugar privilegiado na realização da Geografia escolar. Trata-se da principal fonte de seleção de conteúdos e ainda um importante recurso metodológico do professor. O livro tem tomado a função de um currículo escrito (LOPES, 2007) efetivamente utilizado e tem assumido o papel de um mediador na relação do professor com a Geografia escolar. Santana Filho (2010) acredita que o livro didático influa inclusive na formação da identidade docente, pois as ações dos professores alteram conforme o livro que utilizam, dificultando, assim, a formação de uma perspectiva própria do professor na realização da educação geográfica.

Nas escolas públicas, o professor é um funcionário público, admitido por concurso público ou por processos seletivos simplificados, que lida diariamente com sujeitos que vivenciam as mais diversas mazelas sociais: em situação de rua; envolvidos com drogas; com condição especial de audição, visão e neurológica; com déficit de conhecimentos básicos em relação à idade; migrante etc. Nessa complexa realidade, o trabalho docente é feito sem um espaço/tempo voltado para a reflexão sobre os seus alunos, sobre o conteúdo a ser ensinado e sobre a concepção de ensino da escola como um todo. Muitos professores, quando fazem essa

reflexão, o fazem de modo solitário. Em Goiânia-GO, as escolas municipais possuem um espaço/tempo para o estudo, previsto em sua estrutura curricular. Contudo, como esse espaço/tempo não é exclusivo para o estudo, ele acaba não ocorrendo, visto que o professor está substituindo o colega que faltou ou atendendo a grupos menores de aluno para o reforço na aprendizagem. Além disso, as reuniões coletivas também não privilegiam o estudo e a reflexão crítica sobre a prática, pois frequentemente sua pauta inclui desde os informes/ordens da Secretária de Educação e do grupo gestor da escola, a organização de festas de várias datas comemorativas existentes, a literatura de autoajuda que prima pelo pensamento positivo e as “boas” ações cotidianas, até a indisciplina dos alunos.

Essa é a escola que Libâneo (2012) identificou como sendo a escola para sociabilidade que prima pelo acolhimento social, inclusão, flexibilidade na avaliação e redução das reprovações. É a escola adotada pela política pública brasileira, a partir da década de 1990, sob a influência de organizações políticas e financeiras internacionais. Para o autor, a Escola do princípio do conhecimento está dando lugar à escola do princípio da convivência, o que na verdade significa: escola pobre para aluno pobre, por isso os baixos salários dos professores, o não investimento na formação profissional e as más condições de trabalho.

A estrutura espaço-temporal da escola forma hábitos e atitudes nos professores. Muitos são absorvidos pela estrutura, outros abandonam a profissão e alguns tentam mudanças. Assim, a formação do professor não se encerra no curso de formação inicial. Ela se dá continuamente, posto que ao longo do exercício do trabalho docente os professores transformam, ressignificam e constroem saberes, como bem destacou Tardif (2002). Nesse contexto, o início da profissão, de acordo com Garcia (2002), é o período em que os professores formam o modo como irão trabalhar ao longo da carreira, em cujo processo contribuem tanto os fatores maturacionais do indivíduo quanto as interações entre as características pessoais e a estimulação do meio. Portanto, a escola influi no modo como o professor trabalha. Mas o professor também influi, dentro de seus limites institucionais, no modo de organização da escola.

Esse conjunto de problemas elencados influi na fragilidade epistemológica do professor em relação à Geografia escolar, pois a base social da docência não tem apresentado estímulos para que o professor invista em sua profissão. Contudo, esse é apenas um elemento da explicação, uma vez que é preciso considerar também a influência da teoria do conhecimento escolar nessa fragilidade epistemológica, o que será abordado nos tópicos a seguir.

2.2 O Professor na Elaboração da Geografia Escolar

A fragilidade epistemológica que permeia a relação do professor com a Geografia escolar de certa forma é produzida pela divisão social do trabalho entre os que planejam e aqueles que executam o ensino no contexto do currículo, bem como é legitimada pelas teorias do conhecimento escolar que supervalorizam o conhecimento científico e reafirmam o lugar do professor como executor do ensino, a exemplo da teoria da transposição didática. Contudo, há também teorias que ressaltam a necessidade de conceber o professor como um sujeito pensante na produção do conhecimento escolar, como as propostas do projeto IRES, abordada por García-Pérez (2000), e a proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia, versada por Cavalcanti (2008). Nesse sentido, apresentam-se a seguir duas vertentes de análise da relação pensamento-ação na produção do conhecimento escolar: a que trata da separação e a que trata da articulação. A expectativa é de que os elementos da segunda concepção possam ajudar na compreensão do modo como alguns professores de Geografia, mesmo atuando nesse contexto de fragilidades de diversas ordens, conseguem mobilizar o conceito de Geografia escolar de forma eficiente na realização do seu trabalho.

2.2.1 Separação entre pensamento e ação: a proposta da transposição didática

A Geografia escolar, como conteúdo de ensino do sistema escolar, é produzida com base nos parâmetros curriculares desse sistema escolar. Assim, a delimitação do quê, do quando e do como ensinar em relação à essa área do conhecimento é feita por esses parâmetros, que delimitam também o papel do professor no trabalho com a Geografia escolar. Nesse sentido, a concepção de currículo traz em si uma concepção de conhecimento escolar e do papel do professor no trabalho com esse conhecimento. Referem Lopes e Macedo (2011, p. 95) nesse sentido: “Entender a organização curricular é, assim, entender a organização do conhecimento mediado pedagogicamente”.

O currículo escolar se constitui como um campo de disputas e de relação de poderes em torno de concepções e visões de mundo. Por conseguinte, na perspectiva tradicional de currículo, que o concebe como planejamento do ensino elaborado com base na separação entre produção e implantação, conforme explicitado por Gimeno Sacristán (2008), o trabalho docente se dá em uma situação dada, pois os parâmetros gerais da profissão docente são

definidos antes de o professor se questionar como ensinar¹⁶. Os professores fazem o planejamento do programa de suas aulas dentro desse marco definido, e não da prática de ensino desde o início, ainda que possam lhe imprimir uma característica pessoal.

A separação entre pensamento e ação na elaboração do conhecimento escolar tem como base de sustentação essa perspectiva curricular tradicional, pois as atividades de criar intelectualmente e de aplicar na prática são separadas, o que envolve também a separação dos tipos de conhecimento e de profissões: planejadores do currículo, autores de livro didático, professores e avaliadores externos. Gimeno Sacristán (2008) argumenta que essa concepção tradicional pauta-se na localização histórica dos professores no sistema social e escolar, como funcionários públicos ou privados contratados mais para exercer uma função (traduzir e aplicar o currículo elaborado por outros: livros didáticos, materiais curriculares e regulações sobre o currículo) e menos para criá-la (planejá-la, concebê-la).

Esse cenário apresentado representa com fidedignidade o atual sistema escolar brasileiro, que tem como uma de suas principais referências a perspectiva tradicional de Coll (2003). Em relação às teorias do conhecimento escolar, a teoria da transposição didática legitima esse sistema, na medida em que mantém em suas proposições a divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam na produção do conhecimento escolar. Segue uma caracterização dessa teoria.

A teoria da transposição didática

O conhecimento escolar na acepção da teoria de Yves Chevallard é compreendido por meio da transposição didática. O autor, em seu estudo inicial, abordou como se deu a elaboração científica da noção matemática de distância e o processo que levou até a incorporação dessa noção no ensino escolar no início da década de 1980 (MONTEIRO, 2002). A transposição didática refere-se, portanto, ao processo de passagem do conhecimento científico ao conhecimento escolar (CHEVALLARD, 1995).

A elaboração do conhecimento escolar a partir da transposição didática é feita em dois momentos por sujeitos diferentes. Em um primeiro momento, na esfera *lato sensu*, ocorre a definição do saber a ensinar a partir do saber acadêmico, quando atuam os especialistas da

¹⁶“O trabalho docente se desenvolve em uma instituição homogênea, rotineira e submetida a controles e regulações curriculares, dependente dos livros didáticos, sujeita à supervisão, que não permite aos professores optar por alternativas que inflijam esse marco. São determinados e regulados: o espaço, o tempo, os recursos, as relações com estímulos culturais externos, o conteúdo geral do currículo, a distribuição do conhecimento em parcelas e a necessidade de controlar os alunos, e as relações entre os docentes” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 235).

didática e os elaboradores do currículo e de livro didático. No segundo e último momento, na esfera *stricto sensu*, o saber a ensinar é reelaborado em saber ensinado, cuja ação é realizada pelos professores que elaboram possíveis versões do saber ensinado. Para compreender esse processo é importante conhecer o conceito de sistema didático e a classificação apresentada por Chevallard (1995) aos tipos de saberes envolvidos na transposição didática.

O sistema didático é composto por três elementos básicos: o aluno, o saber a ser ensinado e o sujeito que ensina. O entorno imediato do sistema didático é constituído pelo sistema de ensino. No sistema de ensino ocorre a relação entre os sujeitos oriundos de três níveis: o entorno social, o sistema didático *stricto sensu* e a noosfera. O entorno social envolve os pais dos alunos, os acadêmicos e os órgãos educativos do governo. O sistema didático *stricto sensu* envolve professores e alunos e possibilita uma interação com o entorno social. A noosfera envolve diferentes representantes do sistema de ensino e possibilita a interface entre a sociedade e a produção dos saberes, mantendo a compatibilidade entre o sistema didático e o entorno social no plano do saber. Isso ocorre quando o saber ensinado é sustentado num ponto mais ou menos equidistante entre o saber sábio e o saber banalizado (CHEVALLARD, 1995).

O saber é classificado tendo como base sua gênese e os sujeitos atuantes em sua construção: (1) saber sábio – refere-se aos conhecimentos elaborados, por meio de pesquisa pautada em métodos de investigação científica, na esfera acadêmica ou científica; (2) saber a ensinar – diz respeito aos conhecimentos presentes nos currículos escolares e nos livros didáticos. Tais conhecimentos são elaborados via pesquisa e são baseadas em métodos de ensino, por pessoas que a partir da análise do saber sábio elegem o quê e como os conhecimentos derivados desse saber deverão ser ensinados na escola; (3) saber ensinado – é o conhecimento que professores e alunos constroem em sala de aula. O saber ensinado é elaborado via método de ensino adotado pelo professor, na confluência dos saberes a ensinar e saberes cotidianos de professores e alunos, no processo de ensino que envolve o saber, o professor e os alunos.

Nessa tese da transposição didática, todo projeto de ensino é constituído pela identificação e eleição de conteúdos do saber (saber sábio/acadêmico) como conteúdos a ensinar (saber a ensinar). O conteúdo do saber preexiste ao movimento que o designa em conteúdo a ensinar. A partir do momento em que o conteúdo do saber é indicado como um conteúdo a ensinar ele passa por um conjunto de transformações adaptativas, o que o torna apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O exemplo da constituição da versão escolar do conceito matemático de distância apresentado por Chevallard (1995) explicita bem

os níveis de passagem do saber acadêmico ao escolar, como segue: a) a noção sempre foi utilizada cotidianamente; b) o conceito matemático foi cunhado em 1906; d) o conceito é inserido no currículo escolar francês em 1971; e) o tratamento didático do conceito varia com os anos, a partir do momento em que é designado como objeto a ensinar.

O professor da escola, nessa perspectiva de transposição didática, atua apenas em um dos níveis de elaboração do conhecimento escolar, conforme explica Chevallard (1995, p. 20):

Preparar uma lição sobre logaritmo envolve, então, fazer a transposição didática da noção de logaritmo. Sem dúvida, preparar uma lição é sim um trabalho com a transposição didática (ou melhor, na transposição didática); mas não é fazer a transposição didática. Quando o professor escreve a variante local do texto do saber que ele chama de seu curso, ou para preparar seu curso (quer dizer, para realizar o texto do saber, conforme suas próprias palavras), já faz tempo que a transposição didática iniciou.

Chevallard (1995) argumenta que o conceito de transposição didática explicita a distinção entre o saber a ensinar e o saber ensinado até então velada, pois nem sempre há uma correspondência direta entre esses dois saberes. O conceito põe em perigo a legitimação do ensino que requer que o saber a ensinar seja de fato ensinado. Em outra leitura desse argumento pode-se dizer que é exatamente nessa não correspondência direta entre o saber a ensinar e o saber ensinado que é possível identificar o papel decisivo do professor no processo de construção do conhecimento escolar, pois são os critérios estabelecidos pelo professor que vão indicar quais conhecimentos serão de fato ensinados na escola.

Nesse contexto, é possível estabelecer uma das primeiras críticas ao conceito de transposição didática: a de que é um conceito que não atua no sentido da construção de um conhecimento escolar com vistas à transformação social, mas um conceito que pretende manter as estruturas sociais dominantes na organização do ensino e da sociedade. Isto é, o conceito elucida que a atuação do professor se dá ao final do processo de transposição didática sem nenhuma participação nas outras esferas, de modo que o seu único papel seria a transmissão do conhecimento construído por outros. Contudo, como o professor é o sujeito que decide os rumos da ação no efetivo ensino do conhecimento escolar na sala de aula, as suas concepções, critérios e metodologias sobre o ensino deveriam ser considerados em todos os níveis de elaboração do conhecimento escolar, e não somente no último.

O papel atribuído ao professor no processo de transposição didática, de acordo com Leite (2004), é um dos pontos da crítica recorrente à proposta de Chevallard. Contudo, a principal crítica a essa teoria refere-se à supervalorização do conhecimento científico em detrimento de outros, conforme aborda Monteiro (2002). Nessa mesma linha, García Pérez

(2001) argumenta que esse conceito apresenta uma posição intelectualista, reducionista e academicista sobre o conhecimento escolar, pois não questiona o caráter superior e objetivo do conhecimento científico como principal e única referência do conhecimento escolar. Argumenta ainda que Chevallard é tecnicista, pois ao acreditar firmemente na técnica de conversão do conhecimento científico em escolar não considera as perspectivas sócio-históricas e ideológicas nesse processo. Em relação à Geografia, Lestegás (2012) é enfático: a teoria da transposição didática não tem validade, pois além de a Geografia estar fundamentada em diversos paradigmas científicos, a sua versão escolar não é constituída exclusivamente de conhecimentos científicos.

Acrescenta-se a esses impasses o fato de essa teoria não considerar o professor como um sujeito que contribui decisivamente na elaboração do conhecimento escolar que de fato é ensinado na escola, desde o início desse processo.

Contudo, ao entender o currículo como um campo de disputas e de relação de poderes, no contexto da acepção de Lopes e Macedo (2011), em que o poder é difuso e sua centralidade é provisória, a prática docente também desponta como um centro decisório e de produção de sentidos no currículo e na elaboração do conhecimento escolar. Sob esse parâmetro interpretativo, reconhece-se que, ainda que seja um forte centro de poder, o currículo oficial não controla tudo e surgem as contra racionalidades e outras interpretações dentro desse marco tradicional de poder. Straforini (2011, 2012) apresenta os sentidos críticos e produtivos do professor da educação básica na interpretação e no trabalho com o currículo oficial, a exemplo dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), para além dos limites de sua racionalidade controladora, resgatando assim a autoria docente nesse processo.

Nesse sentido, surgem também outras leituras e propostas de organização curricular em que a atuação mais efetiva do professor na elaboração do conhecimento escolar é um dos pontos planejados previamente, e não apenas que emerge como uma ação na contra racionalidade da lógica instituída. Apresentam-se a seguir propostas de planejamento curricular e elaboração do conhecimento escolar que atribuem um papel de sujeito pensante ao professor na construção do conhecimento escolar.

2.2.2 Articulação pensamento e ação: propostas do IRES e teórico-crítica para o ensino de Geografia

A defesa da articulação entre pensamento e ação docente no contexto curricular e na elaboração do conhecimento escolar surge como uma crítica à hegemonia do currículo na

perspectiva tradicional, que muitas vezes é a oficial, tendo como base a reorganização coletiva dos professores em busca de autonomia profissional. Gimeno Sacristán (2008) trata desse processo destacando o papel da organização dos professores e da necessidade de repensar o papel de cada âmbito no processo de elaboração do currículo.

A organização coletiva dos professores na escola é a defesa do autor para aumentar o espaço de autonomia docente. Essa organização coletiva pode ser obtida a partir do equilíbrio dialético entre o condicionamento externo e a iniciativa própria do professor, em um contexto que envolve um conjunto de variáveis como: a política curricular; a autonomia permitida nas escolas; a formação dos professores; a eficácia dos controles externos; a variabilidade de materiais curriculares disponíveis; e a disponibilidade de tempo para planejar e refletir sobre a prática. A busca dessa autonomia é possível segundo Gimeno Sacristán (2008), pois a prática de ensino e o desenvolvimento do currículo são processos indeterminados, de modo que qualquer planejamento é transformado e recriado quando da sua implantação. Assim, o planejamento ideal não é transformador em si mesmo, pois ele precisa ser uma estratégia assumida e assimilada pelos práticos/professores, para que seja transformador.

Nesse contexto, Gimeno Sacristán propõe que a elaboração do currículo deve abandonar os grandes projetos curriculares e começar a ser feita na escola em colaboração com os professores. A escola é concebida como um lugar de desenvolvimento profissional e os professores como sujeitos que elaboram seus projetos de trabalho. A elaboração do currículo, para o autor, não se dá em níveis totalmente hierarquizados, mas sim por um conjunto de âmbitos de decisão que guardam entre si relações de interdependência. Os âmbitos de decisão na elaboração curricular são o político, os autores de material didático, a escola e o professor.

Na defesa dessa proposta, o autor apresenta dois argumentos. O primeiro refere-se à competência de cada âmbito e a relação entre eles é definida no contexto de cada sistema educacional a partir de uma tradição, uma política e em algumas regulações legais e administrativas. Assim, a distribuição de poder na elaboração do currículo pode ser mudada, conforme o autor: “[...] a distribuição do poder de planejar a prática é o resultado de uma história, de um modelo político de gestão e de um estado de consciência, organização de formação do professorado em cada sistema educativo” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 245, tradução nossa). O segundo argumento é o de que cada agente determinante na elaboração do currículo tem seu papel específico e um não pode querer fazer a atividade do outro. O político, os especialistas, os professores cada um tem seu papel na elaboração do currículo e tem de responder às demandas próprias colocadas ao seu âmbito. A partir desse

posicionamento, o autor faz a crítica ao âmbito político quando ele deixa de exercer o seu papel na íntegra fazendo, por exemplo, a discussão das grandes opções culturais e políticas do currículo e passa a intervir em outros âmbitos de decisões por meio da prescrição de orientações teórico-metodológicas para a organização do trabalho docente. A reflexão e a deliberação sobre as orientações teórico-metodológicas na organização do trabalho docente cabem aos professores, à formação de professores e aos especialistas dessa área.

Sair das estruturas hierárquicas, do modelo centro-periferia na elaboração do currículo, para entrar em uma estrutura de âmbitos de decisões compartilhadas entre os diferentes âmbitos que atuam na elaboração do currículo com foco em um contexto escolar específico é a proposta do autor para pensar a elaboração curricular. Nessa proposta de Gimeno Sacristán, os professores são tomados como sujeitos responsáveis pela decisão e autoria do seu trabalho, organizando-se em grupo e tendo a escola como um lugar de desenvolvimento profissional. Contudo, essa autoria não se dá de modo desarticulado dos demais âmbitos de decisão curricular, pois os princípios gerais e orientadores do currículo como um todo são tratados por todos os sujeitos envolvidos no processo de modo partilhado.

Esse segundo cenário apresentado por Gimeno Sacristán representa a possibilidade de mudança no sistema escolar como um todo e, especialmente, na atuação do professor nesse sistema, passando de um sujeito aplicador do currículo para um sujeito que pensa/concebe e realiza o currículo. Trata-se de um cenário que, longe de ser a regra, se apresenta como a exceção em casos isolados de algumas escolas e secretarias de ensino no Brasil e no mundo. Em relação às teorias do conhecimento escolar, a proposta do projeto IRES (Investigación y Renovación Escolar) e a proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia são exemplos de compreensões que contribuem com essa defesa da articulação pensamento-ação do professor na elaboração do conhecimento escolar. Segue uma caracterização dessas teorias.

Proposta do projeto IRES

O IRES é um projeto curricular cujas bases iniciais foram elaboradas e publicadas no início da década de 1990 na Escuela de Magisterio da Universidad de Sevilla/Espanha no contexto do grupo Investigación en la Escuela, que é constituído por professores da universidade e da escola (GARCÍA PÉREZ; PORLÁN ARIZA, 2000; GARCÍA PÉREZ, 2000).

O projeto IRES propõe o desenvolvimento do conhecimento de alunos e de professores a partir do modelo didático de investigação na escola, cujas bases teóricas são a

complexidade, o construtivismo e a teoria crítica. O modelo se constitui como uma teoria prática que visa abolir a separação epistemológica entre ciência, ideologia e cotidiano por meio do uso da investigação organizada em duas vertentes: uma voltada para a educação básica via projeto “Investigando Nuestro Mundo” e outra para a formação e o desenvolvimento dos professores via projeto “Investigando Nuestra Práctica”. Na base desses dois projetos de investigação estão as concepções de conhecimento escolar desejável e de conhecimento profissional desejável. O IRES trabalha com a concepção de conhecimento desejável, pelo fato de pretender superar o modelo tradicional e realizar uma transformação do ensino.

O conhecimento escolar, segundo García Pérez (2000), se desenvolve na sala de aula com base na interação entre o conhecimento socialmente organizado e o conhecimento cotidiano, conforme a interpretação e expressão do professor. Para o autor, o conhecimento escolar se apresenta em duas modalidades. A primeira é o “conhecimento escolar de fato”, que diz respeito aos conteúdos tratados na sala de aula, aqueles presentes nos livros didáticos e no discurso dos professores, bem como na interação professor-aluno. A segunda é “conhecimento escolar desejável”, que se apresenta como uma meta a ser alcançada.

Para a construção do “conhecimento escolar desejável”, García (1998) destaca a confluência de quatro fontes de conhecimentos: o conhecimento metadisciplinar (o método), o conhecimento socialmente organizado (científico, tecnológico, jornalístico etc.), a problemática socioambiental e o conhecimento cotidiano (presente no meio social e nas ideias dos alunos). Essas fontes de conhecimentos, longe de serem organizadas de modo hierárquico no qual um conhecimento sobrepõe ou se apresenta como superior ao outro, promovendo a dicotomia entre pensamento cotidiano simples e um pensamento especializado complexo, são consideradas em conjunto na construção do conhecimento escolar, por meio da abordagem investigativa de problemas socioambientais relevantes.

Os problemas socioambientais relevantes como a globalização, a urbanização, a informação e o pensamento único são demandas do mundo atual para as quais a escola e o ensino das ciências sociais devem apresentar uma resposta e um posicionamento significativo (GARCÍA PÉREZ; DE ALBA FERNÁNDEZ, 2008). Assim, a proposta do IRES é que o conhecimento escolar desejável se organize, seja elaborado, em torno desses problemas, tendo como base a investigação como um princípio didático (GARCÍA PÉREZ, 2001).

A justificativa dessa proposta, para García Pérez (2011), é a de considerar as teorias de base do modelo didático de investigação escolar como: a perspectiva complexa e sistêmica, ao conceber os problemas como uma abordagem mais aberta e cheia de possibilidades do

conhecimento; a perspectiva construtivista, ao conceber o ensino por meio de problemas – trata-se de uma abordagem coerente com a problematização do conhecimento e de sua construção interativa; e a perspectiva social crítica, ao conceber que são os problemas socioambientais que devem ser objeto do ensino, e não os conhecimentos resultantes das tradições disciplinares, uma vez que esses devem estar a serviço do tratamento dos problemas.

A realização do conhecimento escolar na perspectiva do projeto de investigação de problemas socioambientais na escola requer a consideração dos seguintes aspectos: a relevância do problema do ponto de vista socioambiental; a possibilidade de ser trabalhado pelos alunos (ser tomado como um problema pelo aluno); e o tipo de abordagem científica cabível. Trata-se, portanto, de definir o objeto de estudo como um problema de caráter social; de identificar o tratamento que as ciências sociais têm atribuído a ele e considerar as ideias dos alunos em relação ao problema. A expectativa com esse ensino é formar o cidadão, não na perspectiva de cidadania que evoca a educação cívica nos limites de cada nação, mas a cidadania na perspectiva planetária (GARCÍA PÉREZ; DE ALBA FERNÁNDEZ, 2008).

Trata-se de uma perspectiva que possibilita mudanças na cultura escolar, na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento dos professores. Isso porque, para que a Geografia e a Ciências Sociais possam contribuir para a compreensão dos problemas sociais e ambientais do nosso mundo, não basta a mudança no conteúdo dos livros didáticos. Mais que isso, é preciso investir no uso de novos modos de organização do ensino, no ensino com pesquisa e na formação e desenvolvimento dos professores (GARCÍA PÉREZ, 2011). Nota-se, aqui, que o professor é o sujeito responsável pela realização do conhecimento escolar desejável, conforme segue:

Manusear esta relevância múltipla na formulação e tratamento didático dos problemas, no contexto escolar, não é, claramente, tarefa fácil. Dai a importância, em definitivo, da professora ou do professor, como especialista nestes processos. É ele quem teria de combinar adequadamente, desde sua cosmovisão educativa, esses três critérios básicos: a relevância do problema do ponto de vista social e ambiental, a possibilidade de ser trabalhado pelos alunos e o tipo de contribuições científicas podem ser mais proveitosas ao trabalho sobre esse problema. (GARCÍA PÉREZ, 2011, p. 14, tradução nossa).

O conhecimento profissional desejável dos professores é a segunda vertente de investimento do IRES na busca da renovação da prática escolar. Nesse sentido, a formação profissional, segundo García Perez (2006), também se estrutura sob o modelo didático de investigação e tem como foco o desenvolvimento do conhecimento profissional desejável. A

investigação no contexto da formação docente volta-se para o estudo dos problemas práticos profissionais, como os que se seguem: história e significado das matérias escolares; trabalho com a ideia dos alunos; formulação dos conteúdos escolares; metodologia de ensino; avaliação e qualificação; planejamento e desenvolvimento de unidades didáticas ou de módulos concretos de trabalho escolar; planejamento e desenvolvimento de projetos para um curso ou ciclo; e definição progressiva de um modelo didático profissional.

A formação docente, ao se estruturar em torno desses problemas prático-profissionais, tem a intenção de formar o conhecimento prático-crítico desejável. É um conhecimento prático, uma vez que considera os problemas com os quais os professores lidam e também por ser constituído por um conjunto de teorias práticas que tem como propósito transformar o pensamento prático profissional simplificador em um pensamento prático complexo (GARCÍA PÉREZ, 2006).

A realização dessa proposta de formação docente se estrutura em torno de uma concepção de níveis de desenvolvimento e de um conjunto de princípios formativos. Na concepção de níveis de desenvolvimento profissional, a intenção é que o formador identifique o nível em que o licenciado se encontra, para na sequência organizar uma situação de aprendizagem que promova o desenvolvimento desse futuro professor. A passagem de um nível a outro supõe uma série de remodelações do conhecimento prévio associadas à tomada de consciência, controle e supervisão relativa aos obstáculos que dificultam a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. O conjunto de princípios formativos, por sua vez, inclui: integração e complementariedade; coerência entre o modelo de formação e o modelo didático; ajuste da intervenção à evolução dos alunos em formação; autonomia progressiva; construção conjunta de significados e a negociação e investigação como princípio formativo.

Portanto, o conhecimento escolar é concebido no IRES como um processo dinâmico de construção de conhecimento no ensino por meio da abordagem investigativa de problemas socioambientais relevantes, tendo como referência o manejo de quatro fontes de conhecimento: o metadisciplinar, o socialmente organizado, a problemática socioambiental e o cotidiano. Nesse processo, o professor maneja essas fontes de conhecimento e organiza atividades investigativas que levem os alunos à formação de um pensamento sistematizado sobre o mundo. O professor é o sujeito responsável pela elaboração do conhecimento escolar, que lida com o conhecimento desde suas dimensões teórico-científicas mais gerais que envolvem o método e a epistemologia até as dimensões da prática social do conhecimento cotidiano dos alunos. Para que o professor consiga desenvolver essa tarefa, o IRES propõe que a formação docente seja estruturada também sob o princípio didático da investigação.

Proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia

A proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia refere-se às formulações de Cavalcanti (2006, 2008, 2012) sobre a Geografia escolar. O conhecimento escolar é analisado por essa autora no âmbito da Didática da Geografia, tendo como referência o papel desse conhecimento na formação e na prática docente com vistas ao desenvolvimento de um modo de pensar geográfico pelos alunos que os possibilite analisar a realidade do ponto de vista da espacialidade. Assim, a autora apresenta uma leitura sobre a constituição do conhecimento geográfico ensinado na escola, a Geografia escolar.

Em sua análise sobre a Geografia escolar, Cavalcanti (2008) refuta a ideia de que esse conhecimento resulte exclusivamente da Geografia acadêmica estruturada segundo critérios psicológicos e didáticos e o defende como o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, veiculado e trabalhado em sala de aula. Assim, a autora entende a Geografia escolar não como um conhecimento dado, mas como um conhecimento em construção: “[...] a geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente” (CAVALCANTI, 2008, p. 28).

Na construção dessa Geografia escolar a autora considera a participação de vários sujeitos, bem como de várias fontes de conhecimento. Os sujeitos envolvidos são os estudiosos que se dedicam a sistematizar, teoricamente, os saberes; os elaboradores de propostas e diretrizes curriculares; os autores de livros didáticos; e os professores que preparam didaticamente o curso e a aula. As fontes de conhecimento de modo articulado com os sujeitos envolvem os conhecimentos acadêmicos, as práticas escolares, as diretrizes curriculares e os livros didáticos, além das concepções pessoais dos professores resultantes de sua experiência com a Geografia e a prática escolar (CAVALCANTI, 2006). A primeira observação dessa composição de sujeitos e fontes de conhecimento apresentados pela autora pode levar a uma impressão de proximidade com a proposta de Chevallard. Contudo, o encaminhamento da proposta de Cavalcanti é distinto; nele o professor e a escola são os protagonistas na elaboração da Geografia escolar:

A geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula. Para sua composição, como já foi dito, concorrem a geografia acadêmica, a geografia didatizada e a geografia da tradição prática. Essa composição é feita pelos professores no

coletivo, por meio do conhecimento que constroem sobre geografia escolar. Esse conhecimento é extremamente significativo na concepção de que conteúdos da matéria ensinar. (CAVALCANTI, 2008, p. 28).

A Geografia escolar, segundo a autora, não é o conhecimento indicado para ser ensinado pela didática da Geografia, currículos e livros didáticos, mas sim o conhecimento efetivamente ensinado pelo professor em sala de aula, tendo como base sua elaboração conceitual da Geografia em suas dimensões acadêmica, didática e da tradição prática na escola.

Para esse processo de elaboração conceitual do professor sobre a Geografia escolar concorrem vários tipos de conhecimentos, conforme indica Cavalcanti (2006): a experiência pessoal com a aprendizagem desse conteúdo; experiências anteriores com o ensino desse conteúdo; conhecimentos científicos sobre esse conteúdo construídos em sua formação inicial e contínua; conhecimento de livros e outros materiais de indicação de conteúdos; conhecimento de experiências e materiais didáticos produzidos por colegas; conhecimento de uma estrutura de funcionamento e de metodologias de trabalho com os conteúdos de ensino na escola em que trabalha.

Notam-se, na teoria de Cavalcanti, elementos indicativos da necessidade de o professor elaborar um pensamento conceitual em relação à Geografia escolar quando ela argumenta que, em última instância, o professor é o responsável pela composição desse conhecimento e quando ela refuta o ensino empirista em defesa do ensino voltado para a formação do raciocínio espacial. Assim, se por um lado a proposta de Cavalcanti entende que o professor é o sujeito responsável final pela elaboração da Geografia escolar, por outro a proposta esclarece que essa elaboração não é totalmente livre, uma vez que deve pautar-se em critérios que levem à formação do raciocínio espacial pelo aluno. Portanto, assim como a proposta do IRES, a concepção de Geografia escolar da proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia também possui sua dimensão desejável.

Nesse contexto, Cavalcanti (2012) propõe que a Geografia escolar ensinada na escola supere o empirismo pautado no ensino de objetos, coisas, fatos e acontecimentos em si, voltando o ensino para a abordagem dos processos e dos modos de análise da ciência. O argumento central é de que a aprendizagem de um conteúdo tem a função de contribuir para o desenvolvimento de processos mentais ligados a esses conteúdos, pois a Geografia escolar é uma leitura da realidade e não um “amontoado de conteúdos”. A defesa da autora é que essa leitura da realidade pela Geografia escolar pautar-se no método dialético, no qual o professor inicia o ensino com a observação, segue com a problematização, constatação e descrição de

um objeto empírico para buscar as abstrações desse objeto, bem como as generalizações conceituais sobre ele, como um concreto pensado articulado teoricamente.

Para a realização desse ensino crítico, a autora indica que os professores devem considerar alguns elementos essenciais no processo de seleção dos conteúdos de ensino relacionados às concepções teórico metodológicas da Geografia, aos objetivos da Geografia na escola, às finalidades desses conteúdos e ao modo como o aluno aprende.

A consideração da “concepção teórico-metodológica da Geografia” e de sua contribuição social é necessária, pois essa ciência não é a realidade, mas sim uma leitura, uma aproximação parcelar e limitada da realidade sob a ótica espacial. Desse modo, os conteúdos geográficos não apresentam a realidade em si mesma, mas sim uma leitura dessa realidade, por isso o que se tem de ensinar é um modo de pensar. A reflexão constante sobre “os objetivos da Geografia na escola” e na formação das pessoas é necessária para manterem vivos seus conteúdos. Nessa reflexão os professores precisam considerar que essa disciplina tem uma constituição específica e que possui um conjunto de conteúdos da tradição prática com a intenção de compreender a relevância desses conteúdos para além da tradição e tomar posições sobre o prioritário e o acessório no conjunto de temas a ensinar pela Geografia. A consideração sobre “a finalidade dos conteúdos” é necessária para que os professores construam convicções sobre o que ensinar estruturadas em torno de um eixo teórico significativo, e não de um amontoado de tópicos de conteúdos desconexos entre si. Para essa tarefa propõe que os conteúdos sejam analisados por um conjunto de questionamentos – Onde? Por que nesse lugar? E, como é esse lugar? – que propiciem a formação do raciocínio espacial. Por fim, é preciso considerar “o modo como o aluno aprende”, pois o ensino, de natureza epistemológica, requer a compreensão da natureza do desenvolvimento do sujeito no processo do conhecimento.

A formação docente estruturada em torno da reflexão sobre a prática, segundo Cavalcanti (2006, 2012), contribui para que o professor tenha uma atuação crítica na Geografia escolar, pois visa formar o docente como um profissional intelectual que questiona, problematiza e constrói teorias sobre sua prática com base em suas próprias investigações. Para a autora, o princípio da reflexão sobre a prática deve perpassar toda a formação docente, ser realizado de modo coletivo e ser um projeto articulado com as demandas da escola. A construção de um projeto de trabalho pelo professor, nessa perspectiva defendida por Cavalcanti (2006), inicia-se na formação inicial, no curso de licenciatura em Geografia, e continua ao longo de toda sua trajetória profissional, razão por que é preciso considerar o papel da formação universitária e da formação na prática escolar na construção desse projeto.

No contexto universitário, Cavalcanti (2006) propõe que a formação acadêmica tenha a problematização da Geografia escolar como um dos eixos da formação docente, que perpassasse todas as disciplinas ofertadas pelo curso. A definição desse eixo da formação implica reforçar a ligação entre universidade e escola na discussão dessa disciplina.

No contexto escolar, a defesa da autora é que a escola se estruture como um espaço formativo para enfrentar as demandas atuais por meio da consideração de três princípios orientadores do trabalho docente: (1) o trabalho escolar na gestão do Projeto Político-Pedagógico (PPP); (2) o trabalho escolar articulado com as demandas da academia e da sociedade; e (3) o trabalho escolar voltado para a reflexão da Geografia escolar.

Esse três princípios de certo modo estão vinculados ao trabalho do professor na construção do conhecimento escolar. No primeiro princípio, por exemplo, destaca-se o papel do PPP como um instrumento formativo nas situações de trabalho, pois é partir desse instrumento que se dão a gestão e a organização das atividades escolares cotidianas, inclusive a reflexão sobre a constituição dos distintos conteúdos escolares a serem veiculados na escola. Essas características atestam a potencialidade de práticas de reflexão para a construção coletiva desses conteúdos, assim como pode ocorrer com o PPP. No segundo princípio, o foco volta-se para a necessidade da articulação entre escola e universidade, com a intenção de que cada uma, à sua maneira, contribua com a instituição de cultura de formação permanente e de constante reflexão sobre a Geografia escolar; de sua parte, a escola também deve contribuir com as demandas da sociedade, participando ativamente da gestão territorial, na cidade e na área rural, com ações as quais o professor de Geografia pode liderar. No terceiro princípio, é destacada a relevância da reflexão sobre a Geografia escolar, pois esse é o conhecimento construído pelos professores sobre a Geografia e se constitui no fundamento principal do trabalho docente. A defesa da autora é que os professores, ao compreenderem o processo de elaboração da Geografia escolar, poderão perceber-se como parte desse conjunto de realizadores da Geografia escolar, assumindo nele uma posição de sujeito com relativa autonomia e acentuado senso crítico.

Portanto, na proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia a Geografia escolar é concebida como um processo dinâmico de construção de conhecimento no ensino por meio da abordagem dos conteúdos em torno de um eixo significativo que leve à formação do raciocínio espacial, tendo como referência o pensamento do professor sobre a Geografia em suas dimensões acadêmica, didática e da tradição prática na escola. Nesse processo, o professor deve considerar: as concepções teórico-metodológicas da Geografia, os objetivos da Geografia na escola; as finalidades dos conteúdos bem como os questionamentos geográficos

(onde? por que nesse lugar? e como é esse lugar?); e ainda o modo como o aluno aprende para selecionar os conteúdos e organizar as atividades de ensino. Assim, embora diferentes sujeitos contribuam para a elaboração da Geografia escolar em suas dimensões didática e curricular, é o professor quem concretiza esse conhecimento na sala de aula, sendo o responsável direto por sua elaboração. Nessa tarefa, o professor lida com o conhecimento geográfico desde suas dimensões teórico-científicas até a sua dimensão cotidiana presente na prática social dos alunos. Para que o professor consiga desenvolver essa tarefa, Cavalcanti (2006) propõe que sua formação nas dimensões acadêmica e escolar faça a problematização da Geografia escolar e a tome como um eixo transversal da formação.

A partir das teorias do IRES e teórico-crítica para o ensino de Geografia, é possível afirmar que o conhecimento escolar se apresenta como um conceito a partir do qual o professor organiza o seu pensamento para realizar o seu trabalho no ensino. Acredita-se, assim, que esse é o conceito mais geral que agrega as diversas concepções docentes sobre os conhecimentos que ensina, bem como as concepções da didática específica de cada disciplina para o ensino. Assim, ao se tratar do ensino de Geografia, em vez de se tecer apenas questionamentos sobre as correntes pedagógicas – a didática geral – que fundamentam a prática de determinado professor, dever-se-ia tecer também questionamentos sobre a concepção de Geografia escolar que fundamenta a prática desse professor, na perspectiva de se entender o conhecimento didático do conteúdo geográfico. A proposta é dotar a Geografia escolar como uma ferramenta conceitual, um signo, do pensamento do professor na realização do seu trabalho.

Nesse tópico, evidenciou-se que, por um lado, há concepções de conhecimento escolar que reduzem a atuação docente no ensino ao trabalho com os conteúdos que são indicados para serem ensinados, na perspectiva do professor aplicador, em que pensamento e ação estão separados. E que, por outro lado, há concepções que tratam o professor como autor do ensino que realiza, como sujeito responsável pela reflexão e proposição do conteúdo ensinado desde a perspectiva dos fundamentos teórico-científicos, passando por sua dimensão didática até chegar ao conhecimento cotidiano dos alunos. Nota-se, aqui, a perspectiva do professor autor, na qual pensamento e ação estão articulados. Nesse sentido, apesar de se ter evidenciado que a primeira concepção é a que encontra terreno mais fértil nas atuais condições sociais postas à profissão e ao trabalho docente na atualidade, quer-se verificar quais elementos da concepção de Geografia escolar têm orientando a prática docente de professores que desenvolvem um ensino sistematizado e comprometido com a aprendizagem dos alunos, bem como entender em que medida esses elementos se aproximam das concepções críticas de conhecimento

escolar e Geografia escolar. Assim, torna-se relevante buscar bases conceituais para compreender o pensamento do professor sobre a Geografia escolar, que é o assunto do próximo tópico.

2.3 Bases Teóricas para a Compreensão do Pensamento do Professor sobre a Geografia Escolar

A compreensão do pensamento do professor sobre a Geografia escolar pode contribuir para a explicação da sua fragilidade epistemológica em relação a esse conhecimento, bem como para a proposição de projetos para a profissão, a formação e o trabalho docente. Assim, busca-se entender as concepções dos professores que realizam um ensino sistematizado sobre: o seu trabalho no ensino de Geografia; o conteúdo, o planejamento, a realização e a avaliação do ensino; a motivação do aluno para a aprendizagem; a Geografia e sua contribuição para o ensino; e sobre a sua formação profissional. Contudo, questiona-se: como é possível conhecer o pensamento do professor? Quais são as teorias que contribuem com essa tarefa?

Os estudos sobre o pensamento do professor compõem um paradigma de investigação no campo de pesquisa sobre os saberes docentes, cujo objetivo é dar conta dos processos mentais e significações das ações docentes (BORGES, 2004). A concepção de pensamento nesse paradigma envolve “o modo como os docentes pensam, conhecem, percebem, representam sua disciplina, sua atividade, sua profissão e, por extensão, a maneira como pensam e solucionam os problemas cotidianos vinculados ao ensino, sua planificação cognitiva, convicções história pessoal e busca de sentido” (BORGES, 2004, p. 25).

Os estudos do pensamento do professor decorrem da psicologia cognitiva e, portanto, têm por base a ciência da cognição e diversas correntes oriundas das ciências sociais. Dentre os autores e investigações que se vinculam a esse paradigma estão Shulman (1989, 2005), Zeichener (1993) e Schön (2000).

Nesta tese, o pensamento do professor é tratado a partir das contribuições de Lee Shulman e de Lev Vygotsky, dado o entendimento de que eles estão coerentes com os fundamentos teórico-metodológicos adotados. Os conceitos de conhecimento do professor e raciocínio da ação didática de Shulman (1989, 2005), funções psíquicas superiores e formação de conceitos de Vygotsky (2000, 2009) são apresentados neste tópico como importantes referências conceituais para a compreensão do pensamento docente sobre a Geografia escolar.

2.3.1 Lee Shulman: conhecimento do professor e raciocínio da ação didática

Lee Shulman destaca-se na pesquisa do conhecimento do professor sobre o conteúdo, a matéria de ensino. Seu trabalho fundamentou os estudos do Knowledge Base e as reformas educacionais americanas da década de 1990 (BORGES, 2001). Ao analisar todos os programas de pesquisa no ensino, em especial o programa cognição do professor, Shulman (1989) propõe seu programa de pesquisa sobre o conhecimento docente com foco no conteúdo. A intenção desse último é entender como os professores transformam o seu conhecimento da matéria ensinada em representações escolares compreensíveis para os alunos (BOLÍVAR, 2005).

Em contrapartida aos estudos fundamentados na concepção de processo-produto que se restringiam à descrição de comportamentos visíveis dos professores, o projeto de pesquisa de Shulman, cujas bases derivam da psicologia cognitiva, volta-se para a compreensão das ideias, juízos e tomadas de decisões dos professores. A intenção do referido projeto é explicar como e por que os docentes planejam para ensinar; as teorias implícitas e explícitas que trazem em seu trabalho e principalmente as concepções das matérias que influem em suas explicações. A proposição do autor é que sejam analisados os processos de pensamento dos professores antes, durante e depois do ensino, para compreender corretamente as escolhas que eles fazem em aula.

Assim, o desenvolvimento de pesquisa da cognição do professor conta com um conjunto de procedimentos bastante utilizados como: história oral; entrevistas ao longo da formação inicial do professor e sua interação com o ensino; observação do planejamento, do ensino, e da avaliação; análises de tarefas simuladas que implicam a seleção e a crítica de novos materiais (SHULMAN, 1989).

Dentre os gêneros em torno dos quais as pesquisas sobre a cognição do professor têm se estruturado, destacam-se dois grupos: os estudos centrados no planejamento e os estudos centrados no desenvolvimento do ensino em si. O primeiro grupo trata dos processos cognitivos observados no transcurso do planejamento docente, buscando a compreensão do modo como os professores pensam ao planejar suas aulas, por meio do uso das técnicas de expressão do pensamento em voz alta, observação de aula e entrevistas. Esses estudos, segundo Shulman (1989), explicitam a contraposição entre o que os professores fazem efetivamente e o que propõem as teorias, para que propiciem o questionamento dos conhecimentos convencionais tratados nos cursos de formação de professores. O segundo grupo tem como foco os estudos centrados no desenvolvimento do ensino em si, com foco no

pensamento interativo do professor e nos procedimentos a partir dos quais os professores têm de se lembrar de suas aulas e expressar as razões dos seus comportamentos nelas. Os procedimentos utilizados são a gravação da aula em vídeo e áudio e o uso de questionamentos ao professor sobre a aula.

Shulman (1989) reconhece que o grande desafio dos estudos sobre a cognição do professor é superar a perspectiva do processo-produto e passar a utilizar as sutilezas e avanços teóricos da ciência cognitiva para compreender o pensamento dos professores, conforme segue:

[...] a maioria dos outros investigadores que estudam o pensamento do professor tem aceitado implicitamente o modelo de ensino do processo-produto, exemplificado no modelo de Dikin-Biddle, e tem tratado os pensamentos do docente como processos que precedem a seu comportamento. Dado que o comportamento em questão é o mesmo comportamento considerado importante no programa processo-produto, os tipos de comportamento são aqueles relacionados com o comportamento predominantemente dirigido ao controle da classe, observado nos professores estudados por esse programa. Sem dúvida, inclusive o estilo de análise se assemelha à da investigação processo-produto. Pede-se aos docentes que pensem em voz alta enquanto planejam; ou que escrevam seus pensamentos e sentimentos durante uma rememoração, estimulada, do ensino interativo. Depois se analisem os informes resultantes, considerando a frequência de verbalizações que pertencem a determinadas categorias. Os professores usam objetivos no planejamento? Conta-se a frequência relativa das referências aos objetivos, atividades, características do aluno ou conteúdo do informe e se terá a resposta: os professores fazem muito pouca referência aos objetivos. Com que frequência os professores tomam decisões livres durante o ensino interativo? Conte-se o número de decisões e explicita-se o que os docentes recordam ter feito e se terá a resposta. A complexidade e a sutileza dos estudos dos alunos segundo a ciência da cognição estão ausentes desse trabalho, como também estão os conceitos teóricos que fazem da psicologia cognitiva sobre o ensino, o programa de investigação mais interessado da psicologia e da educação hoje em dia. (SHULMAN, 1989, p. 36, tradução nossa).

Nesse contexto, a compreensão do conhecimento cognitivo do professor sobre o conteúdo do ensino, com foco especial no conhecimento didático do conteúdo, é a proposta de investigação com a qual Shulman irá trabalhar e construir uma teoria sobre o conhecimento do professor. Apresentam-se, na sequência, a concepção do autor sobre esse conhecimento e sua concepção de raciocínio da ação didática.

Conhecimento do professor

Para Shulman (1989), o conhecimento do professor são os conhecimentos de base para o ensino. O pensamento do professor sobre o seu conhecimento é tratado tendo como base a relevância do conteúdo e do planejamento para a organização do ensino. O conhecimento é classificado por Shulman em três classes de conhecimento do conteúdo: o conhecimento da matéria, o conhecimento didático e o conhecimento curricular.

O conhecimento da matéria refere-se à compreensão ampla da matéria própria de uma especialista da área. É, por exemplo, o conhecimento que o professor de Geografia tem sobre a Geografia. O conhecimento didático, por sua vez, refere-se à aprendizagem sobre determinados temas, princípios ou estratégias de uma determinada matéria e inclui também a psicologia da aprendizagem dessa matéria. Nesse processo, consideram-se as facilidades e dificuldades dos alunos em relação aos temas dessa matéria. Trata-se do conhecimento do professor de Geografia sobre o ensino de cartografia, sobre cidade ou temáticas físico-naturais etc., conforme apresentado no tópico 2.1. O conhecimento curricular, por sua vez, refere-se ao conhecimento do professor sobre a organização do conhecimento para o ensino em textos, livro de exercícios etc. Em resumo, refere-se ao modo como o professor de Geografia faz a seleção do conteúdo e define as fontes materiais para ensinar esse conteúdo.

O conhecimento do professor fundamenta-se em um conjunto de sete categorias que explicitam o conteúdo desse conhecimento e em um conjunto de quatro fontes de origem, conforme caracteriza Shulman (2005).

O conteúdo do conhecimento do professor inclui as seguintes categorias: o “conhecimento do conteúdo”; o “conhecimento didático geral”, tendo em conta especialmente aqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina; o “conhecimento do currículo”, com um especial domínio dos materiais e os programas que servem como ferramentas para o ofício do docente; o “conhecimento didático do conteúdo”, que articula matéria e pedagogia e constitui uma esfera exclusiva dos mestres; o “conhecimento dos alunos e de suas características”; o “conhecimento dos contextos educativos”, que abarcam desde o funcionamento da turma à gestão e financiamento das escolas, até o carácter das comunidades e culturas; e o “conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos” (SHULMAN, 2005).

Dentre essas categorias, Shulman (2005) destaca o papel relevante do conhecimento didático do conteúdo, pelo fato de ele identificar os corpos de conhecimentos que

caracterizam o ensino. Trata-se do conhecimento que representa a articulação entre matéria e didática pela qual se chega à compreensão de como determinados temas e problemas são organizados, apresentados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos, e ainda como são ensinados. Assim, o conhecimento didático do conteúdo é que possibilita ao professor transformar, interpretar e organizar os conteúdos segundo os objetivos do ensino e o nível de compreensão dos alunos. Bolívar (2005, p.15) disponibiliza a primeira formulação do autor sobre esse conhecimento:

Em sua primeira apresentação, como conjugação de conteúdo e didática, definia Shulman (1987:15) o “conhecimento didático do conteúdo/” da seguinte forma: “a capacidade de um professor para transformar seu conhecimento do conteúdo em formas que sejam didaticamente poderosas e ainda assim adaptadas à variedade que apresentam seus alunos quanto a habilidades e bagagens”. (Tradução nossa).

O trabalho didático do professor com o conteúdo do ensino, para que ele seja compreensível pelos alunos, requer o conhecimento do conteúdo em si, da didática e dos alunos. Nesse sentido, ao entender que cada conteúdo requer uma leitura didática específica e ao articular conteúdo e didática, Shulman (2005) destaca que o conhecimento didático do conteúdo torna-se muito relevante, ao possibilitar a distinção entre o especialista de uma área do conhecimento e o pedagogo. Para o autor, o estudo desse conhecimento deve ser feito pelas didáticas específicas em colaboração com a Didática Geral.

São em número de quatro as fontes do conhecimento de base para o ensino que incluem os âmbitos do saber acadêmico e as experiências a partir das quais os professores extraem sua compreensão.

A primeira fonte é a “formação acadêmica na disciplina a ensinar”, a qual deve se apoiar tanto nos fundamentos teóricos da disciplina específica quanto nos fundamentos histórico-filosófico do conhecimento em geral. A intenção é que o professor não restrinja seu conhecimento à matéria específica ensinada. Ele precisa ter uma ampla formação humanista, tendo como função ser um marco para a aprendizagem adquirida anteriormente e um mecanismo que facilite a aquisição de uma nova compreensão.

A segunda vincula-se aos “materiais e ao contexto do processo educativo institucionalizado”, cujo conhecimento é necessário ao professor, uma vez que são ferramentas do seu trabalho (currículo, livros didáticos e recursos didáticos), e as circunstâncias (organização escolar, financiamento e estrutura da profissão) influem diretamente na realização do trabalho.

O conhecimento de “pesquisas sobre temas que influem no fazer docente” é a terceira fonte, cuja relevância volta-se para a formação da concepção docente sobre um bom ensino. A indicação de Shulman é que os professores conheçam os aspectos normativos e teóricos dos conhecimentos acadêmicos de sua disciplina e os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação.

A quarta fonte refere-se à “sabedoria adquirida com a prática”, que é obtida na prática mesma e é a menos conhecida de todas as fontes. Em função desse aspecto, a proposta de Shulman é que a pesquisa no ensino trabalhe junto com os docentes experientes e docentes novos, para desenvolver representações codificadas dessa sabedoria didática da prática de professores competentes. É com base nesse pressuposto que Shulman apresenta o raciocínio da ação didática.

Raciocínio da ação didática

Os processos de raciocínio e ação didáticos possibilitam aos professores mobilizarem os seus conhecimentos, pois o bom raciocínio requer a reflexão sobre o que se está fazendo e uma adequada base de dados, princípios e experiências a partir das quais se possa raciocinar. Desse modo, os professores têm de utilizar seu conhecimento de base para fundamentar suas decisões e iniciativas. Nesse sentido, estudar as características do raciocínio dos professores pode contribuir para a compreensão das ações pedagógicas. O raciocínio e a ação didática supõem a existência de um ciclo entre as atividades de compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão (SHULMAN, 2005).

A compreensão consiste no processo pelo qual o professor compreende a matéria. Nesse processo, é necessário que o docente considere: o conjunto de ideias que ensina; o que ensina; as diversas metodologias de ensino; a interdisciplinaridade (as relações das ideias no interior de uma matéria e na relação com ideias de outras matérias); e ainda os objetivos do ensino. A chave para distinguir o conhecimento base para o ensino está na interseção da matéria e da didática, ou seja, na capacidade de o professor transformar seu conhecimento da matéria em formas que sejam didaticamente relevantes para a aprendizagem dos alunos.

A transformação envolve o processo percorrido da matéria compreendida pelo professor até chegar à mente e à motivação do aluno. Requer certo grau de ordenamento dos seguintes processos: 1) preparação dos materiais e do processo de interpretação; 2) representação das ideias (conteúdos) em forma de novas analogias; 3) seleções didáticas de métodos e modelos de ensino; 4) adaptação destas representações (conteúdos) às

características gerais dos alunos e às características específicas das crianças em aula. A transformação constitui a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, do ensino como raciocínio, do planejamento para o exercício da docência. As propostas do IRES – do ensino baseado na investigação de problemas relevantes – e teórico-crítica para o ensino de Geografia – sobre o ensino de conteúdos com foco nos processos mentais desencadeados por e na formação de conceitos– são propostas de raciocínios didáticos para a transformação da matéria.

O ensino compreende o desempenho observável das diversidades do ensino efetivo e envolve suas características observáveis. A avaliação consiste em verificar tanto a compreensão dos alunos durante o ensino interativo quanto o desempenho do professor. A reflexão, por sua vez, consiste no processo de reflexão que o professor faz quando analisa, de modo retrospectivo, o processo de ensino e aprendizagem realizado por ele. Por meio desse processo, o professor apreende a experiência. A nova compreensão envolve uma nova compreensão dos objetivos, da matéria, dos alunos, do ensino e de si mesmo. Ela consolida novas maneiras de compreender e aprender da experiência.

Nesse contexto, a docência é, para o autor, um ato de compreensão e raciocínio, de transformação e de reflexão. O foco da formação docente é proporcionar meios para que raciocinem bem sobre o que ensinam e desempenhem seu trabalho com idoneidade. Assim, a formação deve trabalhar com as convicções que orientam as ações dos professores, com os princípios e as evidências que subjazem às alternativas que escolhem (SHULMAN, 2005). O uso de estudos de casos/narrativas de professores experientes e iniciantes em relação ao seu conhecimento didático do conteúdo, para criar oportunidades de reflexão coletiva e colaborativa na formação de futuros professores, é uma proposição de Shulman (1995). Assim, o autor propõe que os cursos invistam no desenvolvimento do conhecimento didático do conteúdo, para que os professores se conscientizem do processo que é capaz de tornar o conhecimento da matéria compreensível pelos alunos.

As proposições teórico-metodológicas de Shulman sobre o conhecimento do professor, com base em uma perspectiva cognitiva, com foco no conhecimento didático do conteúdo, são de grande valia para a compreensão do pensamento do professor sobre a Geografia escolar.

A concepção de Shulman do conhecimento do professor sobre o conteúdo disponibiliza elementos para a compreensão dos conhecimentos que são mobilizados pelo professor para conceber e ensinar Geografia, ou seja, para trabalhar com a Geografia escolar. Ele explicita suas classes (matéria, didático e curricular), suas categorias (conteúdo, didática

geral, currículo, didática do conteúdo, alunos, contextos educativos, objetivos da educação e fundamentos filosóficos) e suas fontes (formação acadêmica na matéria, materiais do contexto educativo, pesquisas sobre a profissão e sabedoria prática).

A concepção de raciocínio da ação didática, por sua vez, disponibiliza elementos para a compreensão do pensamento docente na elaboração da Geografia escolar. Esses elementos referem-se aos pontos nodais que marcam o percurso desse raciocínio, como a compreensão da matéria e de seus objetivos no ensino, a transformação da matéria para que se torne compreensível aos alunos, a realização do ensino em si, a avaliação, a reflexão sobre o ensino realizado, e o estabelecimento de uma nova compreensão da matéria e de seus objetivos no ensino a partir da experiência.

Portanto, para Shulman o conhecimento da base do ensino é o conhecimento didático do conteúdo, ou seja, o conhecimento do professor sobre o ensino da matéria que leciona, de modo que propicie a aprendizagem dos alunos. Para mobilizar esse conhecimento na prática de ensino, o autor reconhece três momentos essenciais do raciocínio pedagógico: o planejamento, a realização e a reflexão posterior do ensino. Assim, pode-se dizer, no caso da Geografia, que a concepção do professor sobre a Geografia escolar é o conhecimento de base do ensino, em cuja elaboração o professor articula sua concepção de Geografia e ensino, atuando desde o planejamento até a reflexão final.

2.3.2 Lev Vygotsky: funções psíquicas superiores e formação de conceitos

Lev Vygotsky não trata do pensamento dos professores. Contudo, como sua teoria sobre a formação do psiquismo humano e especialmente sobre o pensamento conceitual é amplamente utilizada para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças em situações de ensino, questiona-se em que medida ela pode contribuir também para a análise do pensamento conceitual de professores. A necessidade da referida análise pauta-se no desafio posto por Shulman (1989), para quem a complexidade dos estudos sobre a cognição dos alunos está ausente nos estudos da cognição do professor.

A produção científico-intelectual de Lev Vygotsky fez escola – a “Escola Russa de Psicologia/Escola de Vygotsky/Troika” – com a colaboração ativa de Alexander Luria e Alexei Leontiev, instituindo uma revolução na Psicologia. Sob os fundamentos do materialismo histórico-dialético, concebeu que os processos psicológicos humanos são

socioculturais e resultam da relação homem-meio mediada pela linguagem (REGO, 2002; LIBÂNEO, 2008, OLIVEIRA; REGO, 2010).

Os processos psicológicos humanos fundamentam-se nas relações sociais, desenvolvidas no interior da cultura. Para Vygotsky (2000), o desenvolvimento desse psiquismo se inicia na filogênese e continua na ontogênese, não só no sentido de formar as estruturas e as funções do sistema nervoso, mas também no sentido de elaborar a linguagem, a fala, que é a chave deste quadro. Segundo Braga (2010), Vygotsky e seus colaboradores consideram na filogenia humana, por um lado, a evolução biológica da espécie proposta por Darwin e, por outro lado, a história humana conforme Marx e Engels. Na ontogênese, por sua vez, o homem se desenvolve como indivíduo no decurso de sua vida, ao se apropriar dos significados já produzidos pelas gerações precedentes no interior de sua cultura.

Assim, os processos psíquicos humanos são formados e analisados por meio da relação sociedade-natureza, pois ao mesmo tempo em que o homem transforma a natureza por meio de seu trabalho ele também transforma a si mesmo, por meio dos seus processos psíquicos. Desse modo, a inteligência humana cresce na mesma proporção em que o homem vai aprendendo a transformar a natureza. Refere Vygotski (2000, p. 86) nesse sentido:

Mas nenhum nexos natural pode explicar a adaptação ativa à natureza, as transformações introduzidas nela pelo homem. Somente a natureza social do homem a faz compreensível. De outro modo voltaríamos à afirmação naturalista de que é unicamente a natureza que atua sobre o homem. ‘Até agora, tanto as ciências naturais como a filosofia, disse Engels, têm desdenhado completamente a influência que a atividade do homem exerce sobre seu pensamento e conhecem isoladamente, de uma parte, a natureza, e da outra parte, apenas o pensamento. Mas o fundamento mais essencial e mais próximo do pensamento humano é, precisamente, *a transformação da natureza pelo homem* e não a natureza por si só, a natureza enquanto tal; a inteligência humana foi crescendo na mesma proporção em que o homem ia aprendendo a transformar a natureza’. (ENGELS apud VYGOTSKI, 2000, p. 86, grifo do autor, tradução nossa).

A psicologia tradicional analisava a formação das funções psíquicas humanas com base no método estímulo-resposta de forma direta como sendo reações motoras aos estímulos. Sendo assim, a linguagem era concebida como um estímulo sensorial que produzia alterações na consciência e o pensamento como um ato espiritual independente da linguagem. Já Vygotski (2000) propõe a inserção de um elemento intermediário/mediador entre o estímulo e a resposta, os estímulos meios ou signos criados pelo próprio homem, para que o homem participe ativamente dessa ligação estímulo-resposta e crie mecanismos de domínio da própria conduta. Aqui, a linguagem é concebida como um signo/instrumento do pensamento.

Portanto, em contrapartida à Psicologia tradicional de caráter descritivo, que prioriza a análise do objeto em detrimento do processo, que concebe o todo como a soma das partes e analisa as reações complexas em sua forma morta (acabada/final), Vygotski (2000) propõe a análise estrutural das funções psíquicas superiores em três momentos: a análise do processo e não do objeto; a análise explicativa no lugar da descritiva; e a análise genética que busque a gênese de todos os processos de desenvolvimento de uma forma dos processos psíquicos superiores que se apresenta atualmente como um fóssil. Esses elementos da análise perpassam toda a teoria de Vygotsky, cujo foco é explicar a gênese, formação e desenvolvimento dos processos psicológicos essencialmente humanos, que constituem o homem como tal e o distingue dos animais, a exemplo do pensamento conceitual.

Nesse sentido, o estudo do pensamento do professor sobre a Geografia escolar pode ser aprofundado por meio do uso das proposições de Vygotsky sobre as Funções Psíquicas Superiores (FPS) com foco em seu caráter social, mediado por signos e relacionado com a linguagem; e ainda das proposições sobre a formação de conceitos com base nas fases de desenvolvimento bem como no papel do meio social e do ensino escolar para o desenvolvimento de conceitos.

Funções psíquicas superiores

As funções psíquicas superiores se configuram como o objeto central da análise vygotskyana, ao tratar das estruturas primitivas e superiores no desenvolvimento humano. De sua parte as estruturas primitivas ou funções psíquicas elementares têm sua origem na evolução biológica da psique, na qual as reações do sujeito a todos os estímulos se fazem no mesmo plano e pertencem a um mesmo complexo dinâmico. As estruturas superiores ou Funções Psíquicas Superiores (FPS) nascem durante o desenvolvimento sociocultural e representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (VYGOTSKI, 2000).

O foco do autor volta-se para as FPS, pelo fato de sua análise ser dinâmica e considerar o movimento, a relação que há entre as estruturas primitivas e superiores. Para Vygotsky, as estruturas primitivas fazem parte do conteúdo das estruturas superiores, além disso, há um caráter transitório/dinâmico nas estruturas superiores, em que uma forma superior converte-se em uma forma inferior após ter sido superada por outra em uma determinada etapa do seu desenvolvimento. Assim, “toda forma superior de conduta é

impossível sem as inferiores, mas a existência das inferiores ou acessórias não esgota a essência da superior” (VYGOTSKI, 2000, p. 119, tradução nossa).

A essência da Função Psíquica Superior radica em sua gênese social, pois “a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertida em função da personalidade e em formas de sua estrutura” (VYGOTSKI, 2000, p. 151, tradução nossa). Por conseguinte, a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento conceitual, da vontade, enfim de todas as FPS, pauta-se na lei genética geral que supõe que toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes e em dois planos. Primeiro no plano social, nas relações sociais, como categoria intersíquica, e por fim no plano psicológico, no interior do sujeito, como categoria intrapsíquica.

O processo de internalização das relações sociais como relações psíquicas, de conversão de uma relação intersíquica em intrapsíquica, pelo sujeito, é mediado por signos: “[...] o signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo” (VYGOTSKI, 2000, p. 146, tradução nossa). Nesse sentido, as FPS se diferenciam/qualificam pelo fato de possibilitarem a dominação, o autodomínio pelo sujeito, do próprio processo de comportamento, isto é, da sua conduta.

O exemplo de uso da linguagem pela criança, apresentado por Vygotski (2000, p. 128), esclarece o processo de internalização, bem como o domínio da conduta propiciado pelas FPS. A linguagem se caracteriza como uma FPS na criança, quando essa deixa de utilizar a linguagem em uma relação direta sobre o objeto e passa a utilizá-la para exercer sua influência sobre outra pessoa (fala comunicativa), pois nesse momento a criança começa a utilizar em relação a si mesma as formas de conduta que os adultos frequentemente utilizam em relação a ela.

A função do signo é modificar algo na conduta do próprio homem, proporcionando uma nova orientação ou reestruturação da operação psíquica. Assim, todo estímulo criado artificialmente pelo homem com a intenção de dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo. Na vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas complexos de signos imprescindíveis para o trabalho e toda a vida social.

O signo realiza a função de um estímulo meio na operação psicológica, o que o qualifica como um instrumento da atividade humana, ou seja, o signo tem uma função instrumental. Em virtude da proximidade entre o signo e a ferramenta, a relação entre eles é concebida por Vygotski (2000) a partir de três pontos: a similaridade entre eles; a divergência;

e a relação psicológica real entre ambos. A similaridade se baseia na função mediadora comum em ambos. A divergência situa-se na finalidade de cada um. Já a ferramenta está dirigida para fora, com a intenção de modificar o objeto, a natureza, por meio do trabalho. O signo está orientado para dentro, com a intenção influir sobre a cognição e conduta de um sujeito, como também na conduta de outros sujeitos. A relação psicológica real entre o signo e a ferramenta concerne ao nexos do desenvolvimento de ambos na filogênese e na ontogênese, pois o domínio da natureza e o domínio da conduta estão reciprocamente relacionados, a transformação da natureza pelo homem implica também a transformação de sua própria natureza.

Portanto, a relação do homem com a natureza, com a sociedade e consigo não é imediata, mas sim mediada pelo uso dos signos e ferramentas. No processo de regulação social do comportamento destaca-se o uso de signos desde aos mais elementares, que evocam funções psíquicas específicas como memorizar, eleger, contar, até o signo mais geral de todos, que é a linguagem.

Dentre os signos externos rudimentares na mediação do comportamento destaca-se o ato de amarrar uma fita no dedo ou em bastões para recordar de um compromisso, o uso de palitos para tirar a sorte e tomar decisões, e ainda o uso dos dedos para fazer contas. Trata-se de signos externos, pelo fato de serem meios auxiliares construídos externamente pelo sujeito com a intenção de potencializar sua ação cognitiva (memorizar, eleger e contar) e controlar sua conduta. Quando, por exemplo, se amarra uma fita no dedo com a intenção de recordar de um compromisso, o que de fato se faz é criar um processo de recordação, ou seja, um objeto exterior para se recordar de algo (VYGOTSKI, 2000). Diante desses exemplos, é importante ressaltar, conforme Braga (2010, p. 25), que o uso do signo “não se limita à experiência pessoal de cada indivíduo, mas refere-se à incorporação da experiência anterior de um determinado grupo social”.

A linguagem, nesse contexto, é o signo mais geral e o mais importante de todos, por se constituir como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e possibilitar a incorporação da experiência anterior. Para Vygotski (2000), a linguagem se apresenta como a chave para todo o complexo sistema de sinais criados pelo homem. Essa chave, portanto, possibilita dominar desde fora a atividade do cérebro e dirigir o comportamento.

O desenvolvimento da conduta do sujeito passa por quatro etapas: estruturas primitivas, estruturas superiores, reações intelectuais e uma quarta na qual ocorre a formação de conceitos e onde estão socializadas todas as formas naturais do comportamento.

Formação de conceitos

A formação de conceitos, segundo a teoria vygotskyana, supõe um meio de pensamento a partir do uso funcional do signo/palavra para tomar o controle de suas operações psicológicas com a intenção de resolver problemas.

A formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento, cujo fator imediato que o determina é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio para subordinar ao seu poder as suas próprias operações psicológicas e orientar a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (VIGOSTKI, 2009, p. 168).

O conceito é um ato de generalização, que evolui com o significado das palavras, sendo a essência de seu desenvolvimento a transição de uma estrutura de generalização a outra que culmina no processo de formação de conceitos científicos. Vigotski (2009) considera três fases no desenvolvimento dos conceitos – “amontoado sincrético”, “pensamento por complexos” e “pensamento por conceitos” –, cada uma delas se dividindo em vários estágios.

Na fase do amontoado sincrético a imagem sincrética na criança é equivalente aos conceitos dos adultos, pois o significado da palavra de ambos os sujeitos se cruzam no mesmo objeto concreto, o que é suficiente para que criança e adulto se entendam. Contudo, embora o significado da palavra atribuído pela criança ao objeto possa na aparência lembrar o significado atribuído pelo adulto à palavra, o processo de pensamento de cada um desses sujeitos é diferente. Essa fase é composta por três estágios: formação da imagem sincrética; disposição espacial das figuras; e imagem sincrética equivalente ao conceito.

Na fase do pensamento por complexos a criança supera em parte o egocentrismo. É uma fase de pensamento coerente e objetivo que tem características variáveis em termos funcionais, estruturais e genéticos. As generalizações criadas por esse modo de pensamento representam complexos de objetos particulares concretos unificados por meio de vínculos objetivos que efetivamente existem entre tais objetos. Na elaboração do significado das palavras a denominação de famílias se dá com base no vínculo concreto e fatural, e não o lógico/abstrato. Assim, os objetos são agrupados em uma mesma família com base na identificação das características físicas e não na estrutura lógica de uma mesma gênese. A fase de complexo se desenvolve em cinco estágios – associativo; coleção; cadeia; difuso; e pseudoconceito –, dentre os quais o último tem um papel relevante na formação do pensamento conceitual dos sujeitos.

Os complexos são construídos com o mesmo sentido funcional que os conceitos, contudo suas leis de pensamento são diversas. A generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos, por exemplo, estão presentes tanto no complexo quanto no conceito. Contudo, enquanto o vínculo que constrói essa generalização no complexo pode ser do tipo mais variado (qualquer vínculo pode levar à inclusão de um elemento no complexo), no conceito os vínculos são do mesmo tipo, idênticos. Isso ocorre porque no complexo os objetos estão generalizados pelos fundamentos fatuais mais diversos, ao passo que no conceito os objetos estão generalizados por um traço.

O desenvolvimento da fase do pensamento por conceitos se dá em três estágios: abstração, conceitos potenciais e conceitos. No primeiro, que é muito próximo ao pseudoconceito, a criança faz uma abstração de um conjunto de traços dos diferentes traços que o objeto possui, de modo que os traços comuns abstraídos ficam no centro da atenção e os demais ficam na periferia. No estágio dos conceitos potenciais a criança destrói a situação concreta utilizada na seleção dos objetos, o vínculo concreto dos atributos, e começa a selecionar os objetos com o auxílio de pelo menos um atributo abstraído do grupo concreto de atributos aos quais está efetivamente vinculado. No terceiro estágio, conceitos verdadeiros, “o conceito surge quando uma série de atributos abstraídos torna a sistematizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca” (VIGOTSKI, 2009, p. 226).

No pensamento por conceitos a palavra simboliza o conceito e o operacionaliza, pois a palavra é um signo que possibilita o pensamento conceitual. Entretanto, é preciso destacar que ter um pensamento e uma ação conceitual não significa necessariamente apresentar a definição verbal do significado do conceito, pois a definição verbal do conceito é difícil e a existência do conceito pode surgir antes da consciência dele, como explica Vigotski (2009, p. 229):

[...] a profunda discrepância [...], no experimento, se manifesta entre a formação do conceito e a sua definição verbal. Essa discrepância se mantém em vigor não só no pensamento do adolescente mas também do adulto, mesmo em um pensamento às vezes sumamente evoluído. A existência de um conceito e a consciência desse conceito não coincidem quanto ao momento do seu surgimento nem quanto ao seu funcionamento. O primeiro pode surgir antes e atuar independentemente do segundo.

A conclusão do terceiro estágio da formação do pensamento por conceitos ocorre na adolescência, contudo a adolescência não significa a conclusão desse desenvolvimento, pois mesmo tendo chegado ao estágio dos conceitos o pensamento não abandona as suas formas

mais elementares, como por exemplo, os complexos. Em função dessa característica, é comum aos adolescentes e adultos operarem cotidianamente com pensamentos no nível dos pseudoconceitos. Nesse contexto, pode-se dizer que a formação do pensamento conceitual é aberta e está em contínuo processo formativo. Nessa perspectiva, a leitura proposta por Vygotsky também pode ser utilizada para analisar o pensamento dos adultos, a exemplo do pensamento dos professores.

No processo de formação do pensamento por conceitos, têm papel fundamental a motivação do meio social e o processo de ensino-aprendizagem, pois a formação desse pensamento não se dá espontaneamente.

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com extremo atraso. (VIGOSTKI, 2009, p. 171).

A aprendizagem escolar é a fonte do desenvolvimento. Por isso, a aprendizagem e o desenvolvimento é o centro da análise da origem e da formação de conceitos. (VIGOSTKI, 2009, p. 337).

O meio social é a fonte de motivação para a formação do pensamento conceitual, pois a motivação não está localizada dentro, mas sim fora do sujeito. O desenvolvimento do pensamento conceitual requer os estímulos do meio. Quando esses estímulos (problemas, objetos materiais e imateriais, exigências e condições sociais) não estão presentes, o pensamento pode não desenvolver todas as suas potencialidades, não atinge as formas superiores ou chega a elas com atraso.

Por conseguinte, a formação do pensamento conceitual requer um processo de aprendizagem sistematizado. Para Vygotski (2009), a aprendizagem escolar é a fonte do desenvolvimento, por isso se constitui como o centro da análise sobre a origem e a formação de conceitos. Em relação à aprendizagem, o autor argumenta que ela está à frente do desenvolvimento, pois a boa aprendizagem é aquela que passa para além do desenvolvimento e o conduz. Destaca ainda que a boa aprendizagem não ocorre de forma individualizada, pois requer a coparticipação de sujeitos mais capazes. Conforme o conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), o sujeito pode passar de uma zona de conhecimento real na qual é capaz de resolver os problemas sozinho a outra de maior desenvolvimento, a partir da intervenção e/ou ajuda de um sujeito mais capaz em sua zona de desenvolvimento imediato.

Com base nesse conceito o autor ressalta o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

As proposições teórico-metodológicas de Vygotsky sobre as Funções Psíquicas Superiores (FPS) e a formação de conceitos disponibilizam bases para a identificação de três grandes contribuições desse autor na análise do pensamento do professor de Geografia.

A primeira contribuição diz respeito à identificação de que a gênese do pensamento do professor é social e que o modo como o docente opera com esse pensamento no trabalho também é social. Seguindo as proposições do autor, é preciso passar da concepção na qual o desenvolvimento do sujeito levava à produção da socialização, quando o comportamento individual se constituía como a base para a dedução do social, para a concepção de que a socialização é que leva ao desenvolvimento. Essas concepções dão a sustentação para a questão basilar desta pesquisa, que é: como mesmo em um contexto marcado por fragilidades epistemológica do professor em relação à Geografia escolar há alguns professores que apresentam um pensamento articulado sobre essa Geografia?

Na segunda contribuição, tomando como referência as proposições de Vygotsky é possível conceber a Geografia escolar como uma ferramenta/signo do pensamento do professor. É uma ferramenta, pois se constitui como um instrumento do trabalho docente destinado a modificar a estrutura cognitiva do sujeito aluno, possibilitando que este passe a ter um raciocínio geográfico. Trata-se de uma ferramenta do pensamento que é distinta de outras como o livro, o quadro, o computador e o lápis, por ser uma concepção de mundo, de conhecimento e de ensino que parte do pensamento do professor para orientar o ensino, incluindo aí o uso das demais ferramentas.

Nesse sentido, a Geografia escolar se apresenta como um signo do pensamento docente, pois seu foco é influir na cognição e na conduta do professor e também na conduta de outros sujeitos, como os alunos. Contudo, é preciso enfatizar a gênese social desse signo, pois antes de o docente assumir sua concepção de Geografia escolar para controlar sua conduta cognitiva e também a dos alunos em um contexto de ensino, essa concepção se apresentava como uma concepção social presente no meio. Destaca-se, ainda, o caráter social do trabalho docente na gênese dinâmica da concepção de Geografia escolar. Isso porque, quando o professor ensina sob o uso de uma determinada concepção de Geografia escolar, ele transforma os alunos e o faz usando sua estrutura cognitiva sobre essa concepção transformada, pois aprendizagem na experiência é constante.

Por fim, diante do entendimento de que o pensamento conceitual ocorre por meio do emprego funcional do signo pelo sujeito com a intenção de controlar sua cognição e resolver

os problemas que tem pela frente, é possível conceber a Geografia escolar como um conceito do pensamento docente. Contudo, é preciso esclarecer que a formação do pensamento conceitual não é espontânea, pois que se subordina às condições do meio social e à aprendizagem formal, ressaltando-se, assim, o papel das condições sociais da profissão, trabalho e formação docente nesse processo.

A intenção deste tópico 2 consistiu em apresentar a problemática central da tese, bem como as bases conceituais sob a qual esta se desenvolve. Apresentam-se nos próximos tópicos, 3 e 4, os resultados obtidos com a realização de pesquisa empírica com professores de Geografia de Goiânia/GO.

3 APROXIMAÇÕES DO PENSAMENTO DOCENTE SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA COM O CONCEITO DE GEOGRAFIA ESCOLAR

A intenção deste tópico 3 é buscar evidências da concepção de Geografia escolar presente no pensamento dos professores pesquisados, quando narram sobre o seu trabalho no ensino de Geografia (primeira etapa da investigação). O perfil dos professores – tempo de profissão, dados de sua formação inicial e continuada bem como os níveis de ensino e os turnos em que trabalham – é o assunto da primeira parte do texto. Na sequência trata-se do pensamento desses sujeitos sobre o seu trabalho no que diz respeito aos conteúdos, aos objetivos e à avaliação no ensino de Geografia, tendo como referência as categorias a quem, onde e como se ensina. Conclui-se com a discussão dos principais elementos do conceito de Geografia escolar evidenciados na concepção dos professores, aproximando-os das concepções teóricas da Geografia escolar e da didática da Geografia em torno das categorias conhecimento geográfico do aluno, conhecimento curricular da escola e conhecimento geográfico da metodologia de ensino.

3.1 Professores de Geografia de Goiânia/GO: sujeitos da pesquisa

Contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa dezesseis professores de Geografia, todos são funcionários públicos concursados de escolas municipais de Goiânia/GO. Esses professores foram indicados por diretores e coordenadores das escolas onde trabalham, com base na solicitação de atendimento aos seguintes critérios: ser atuante e envolvido nas atividades da escola; ter bons resultados de aprendizagem e bom relacionamento com os alunos; e desenvolver um trabalho docente planejado e bem organizado. Com tal perfil, caracterizam-se esses professores como comprometidos com o trabalho docente e com a aprendizagem dos alunos.

O tempo de carreira dos professores inclui todas as fases, nove estão na terceira década de trabalho, quatro na segunda e três na primeira década de atuação. A Tabela 1 ilustra a variação no tempo de carreira dos professores, bem como o ano de término da graduação e a idade deles. Como se vê, a conclusão do curso de licenciatura desses professores se deu ao longo de três décadas: 1980, 1990, 2000. A idade dos professores que atuam na terceira década situa-se entre 44 e 63 anos; na segunda década, entre 30 e 40 anos (apenas um

professor está na faixa dos 50 anos); na primeira década de carreira, todos têm 27 anos de idade. Desses professores, nove são do sexo feminino e sete do sexo masculino.

Assim, o perfil dos professores de Geografia que realiza um trabalho comprometido e focado na aprendizagem dos alunos não é delimitado pela categoria tempo de profissão, tampouco pela idade, ano de término da graduação e nem pelo sexo. Para demarcar a diversidade desses elementos na pesquisa, a identificação dos professores ao longo do texto é feita pelo ano de término da graduação, sendo numerados de P1 a P16, em ordem decrescente (Tabela 1). Sempre que possível, são identificados também quanto ao sexo.

Tabela 1 - Identificação dos professores de Geografia da pesquisa em escolas municipais de Goiânia/GO, 2012

Identificação dos professores	Formação Acadêmica		Tempo de Profissão	Idade	Sexo
	<i>Término da Graduação</i>	<i>Início da Pós-graduação</i>			
P1	1981	-	30	63	Masculino
P2	1983	2011	30	61	Masculino
P3	1984	1989	28	52	Feminino
P4	1987	-	20 e 10**	45	Feminino
P5	1989	2005 e 2009*	28	46	Feminino
P6	1989	2007***	16	52	Masculino
P7	1991	-	20	47	Masculino
P8	1992	-	20	47	Feminino
P9	1994	2008 e 2010*	15	39	Feminino
P10	1994	2009	15	42	Masculino
P11	1999	2000 e 2011*	24 e 13**	44	Feminino
P12	2002	2001	25 e 17**	50	Feminino
P13	2005	2011	12	36	Masculino
P14	2006	2011	4	27	Feminino
P15	2006	2010	5	27	Masculino
P16	2009	2011	4	27	Feminino

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

*Dois cursos de especialização; **Docência em geral e docência no ensino de Geografia; *** Mestrado.

A formação inicial desses professores no curso de graduação em Geografia – exceto um, graduado na UFG/Catalão em 1991 – foi em Goiânia/GO, na Universidade Federal de Goiás (onze professores, entre 1983 e 2009) e na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (quatro professores, entre 1992 e 1994).

A formação continuada, em nível de pós-graduação, foi realizada pela maior parte dos professores da pesquisa (doze), principalmente, nas seguintes instituições: Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (Fabec), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Salgado de Oliveira (Universo).

A área do ensino predominou nos cursos de especialização realizados pelos professores (nove), especialmente aqueles voltados para temas comuns às várias disciplinas escolares como educação inclusiva (três), docência no ensino superior (três), métodos e técnicas de ensino (um). O predomínio dessa área pode estar relacionado à sua maior oferta em relação a outras. A área de Geografia com foco na economia e no ambiente é o segundo tema com maior número de cursos de especialização feitos pelos professores. Dos três professores com dois cursos de especialização, dois deles primeiramente o fizeram na área de Geografia e depois na área de ensino. Apenas um professor cursou sua especialização somente na área de Geografia. A formação continuada em nível de mestrado para um professor foi na área de Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente, na instituição UniEvangélica de Anápolis.

Nota-se que a grande preocupação dos professores quanto ao curso de especialização é com o seu aprimoramento nas áreas de ensino e de Geografia, ainda que a progressão na carreira e as demandas da atual sociedade sejam os elementos fundamentais, se não os principais, a serem considerados pelos professores quando procuram tais cursos. Essa situação é corroborada levando-se em conta a média de tempo entre o curso de graduação e o de pós-graduação. No caso desses professores, nas décadas de 1980 e 1990 o ingresso nos cursos de especialização ocorria em média doze anos após o curso de graduação. Já na década de 2000, essa média passou para cinco anos após o curso de graduação ou de outro curso de especialização. É também quando se percebe o início da realização do segundo curso de especialização. Essa média de tempo tende a diminuir, como se nota em uma professora que concluiu a graduação no ano de 2009 e dois anos depois ingressava no curso de especialização. Ainda sobre a formação continuada na pós-graduação, dos quinze professores que cursaram algum tipo, as mulheres são em maior número (oito). São também as professoras que dão início ao fenômeno da segunda pós-graduação (dois dos três docentes com dois cursos de especialização são professoras).

O trabalho dos professores de Geografia nas escolas municipais é realizado no Ensino Fundamental regular e também no ensino voltado para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA). Ressalta-se que a organização curricular das escolas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/GO) é estruturada conforme a concepção de ciclos

de formação e desenvolvimento humano desde o ano de 2002, instituída em 1998 com o objetivo de superar a exclusão e a evasão escolar. Como a educação é concebida como um direito constitucional do cidadão, os ciclos foram adotados para garantir a todos o direito à aprendizagem por meio da promoção da inclusão do aluno no mundo do conhecimento escolar independentemente de sua condição psíquica, cognitiva, física, social e afetiva. Essa postura curricular inclui a todos, em especial os trabalhadores e os sujeitos com necessidades especiais, os principais fracassados do sistema escolar¹⁷. Assim, o currículo é organizado em quatro níveis de ensino, tendo como base a idade do aluno (Tabela 2).

Tabela 2 - Organização curricular do ensino nas escolas municipais de Goiânia/GO, 2012

Nível de ensino	Idade em anos	Séries/Agrupamentos
Ciclo I	6 a 8	A, B e C
Ciclo II	9 a 11	D, E e F
Ciclo III	12 a 14	G, H e I
EAJA	+ de 14	1º ao 9º Ano

Fonte: Resoluções: CME nº 214, de 9 de dezembro de 2004, e CME nº 119, de 25 de junho de 2008. Organizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

Como cada nível de ensino requer um agrupamento específico de profissionais¹⁸, a maior parte dos professores de Geografia da pesquisa trabalha no Ciclo III (sete) e no EAJA (três) em um único turno de trabalho, principalmente no matutino (nove); na sequência estão os professores que atuam em dois turnos de trabalho (cinco), matutino e noturno, ministrando aulas em dois ou mais níveis de ensino; nenhum dos professores desta pesquisa trabalha exclusivamente no ciclo II (Tabela 3).

Esse contexto se explica pelo fato de o ciclo III ser ofertado majoritariamente no turno matutino e agregar três das quatro séries que compõem as séries finais do Ensino Fundamental – sétimo, oitavo e nono anos – denominadas G, H e I; o EAJA é ofertado no noturno, nas duas etapas do Ensino Fundamental para adolescentes, jovens e adultos; o ciclo

¹⁷ Resolução CME nº 214, de 9 de dezembro de 2004, e Resolução CME nº 119, de 25 de junho de 2008 (PREFEITURA DE GOIÂNIA, 2009).

¹⁸ O agrupamento de profissionais do Ciclo I requer: um professor regente; um professor de Educação Física; um professor dinamizador e um coordenador de ciclo; o Ciclo II: um professor para cada grande área e um coordenador de ciclo; o Ciclo III: um professor para cada disciplina (Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Inglesa; Matemática, Ciência, Educação Física e Arte) e um coordenador de ciclo para escolas com mais de quatro turmas por ciclo (Resolução CME nº 214, de 9 de dezembro de 2004).

II é ofertado principalmente no turno vespertino e ocasionalmente no turno matutino, agregando todas as séries dos anos iniciais e uma série dos anos finais do Ensino Fundamental – primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto ano –, denominadas A, B, C, D, E e F.

Tabela 3 - Nível de ensino e turno de atuação dos professores de Geografia da pesquisa, em escolas municipais de Goiânia/GO, 2012

Nível de ensino	Nº de professores	Nº de turno de trabalho	Tipo de turno
Ciclo III	7	1	Matutino
Ciclos III e II	2		
EAJA	3		Noturno
Ciclo III e EAJA	2	2	Matutino e Noturno
Ciclo III e II; EAJA	1		
Ciclo II e EAJA	1		

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

No currículo da SME/GO as disciplinas escolares possuem a mesma carga horária. O reagrupamento de alunos é previsto para a realização de atividades diversas de acordo com o planejamento da escola. O professor é contratado por turno fechado de trinta horas de trabalho¹⁹. Portanto, nesse currículo o professor passou a ter dedicação exclusiva à escola durante um turno completo de trabalho, dedicando-se à carga horária das aulas e à carga horária para realização de planejamento, estudo e acompanhamento de aluno fora da sala de aula, conforme a demanda de cada escola, de no mínimo quatro horas semanais.

Nesse contexto, dos dezesseis professores da pesquisa, dez trabalham exclusivamente nas escolas municipais, sendo seis em um turno de trabalho e quatro em dois turnos. Os outros seis professores da pesquisa conciliam o trabalho na escola municipal com outra instituição de ensino: quatro em escola estadual no Ensino Fundamental, um em escola particular também no Ensino Fundamental e também um em instituição de ensino superior federal, como técnico administrativo (Tabela 4).

Conforme a pesquisa realizada, o perfil dos professores indicados pelos diretores e coordenadores é assim caracterizado: pelo tempo de profissão, idade e sexo diversificados; pela formação inicial em Geografia na cidade de Goiânia/GO pelas duas universidades mais antigas do Estado (UFG e PUC/GO); pela realização de curso de especialização nas áreas de

¹⁹ Os horários dos turnos de aula nas escolas municipais de Goiânia/GO são os seguintes: matutino, das 7 às 11:20 h; vespertino, das 13 às 17:20 h, e noturno, das 19 às 22 h.

ensino e de Geografia; pela atuação nos anos finais do Ensino Fundamental em dois turnos de trabalho agregando escolas de uma ou duas redes de ensino: municipal, estadual e particular.

Tabela 4 - Segunda instituição de trabalho dos professores de Geografia da pesquisa, Goiânia/GO, 2012

Instituições	Nº de professores
Estadual	4
Particular	1
Federal	1

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

Como esses professores pensam o seu trabalho no ensino de Geografia? Qual concepção de Geografia escolar orienta esse pensamento?

Essas questões orientaram a primeira etapa da pesquisa, cujos resultados são tratados nos dois grandes tópicos seguintes.

3.2 Pensamentos de Professores de Geografia de Goiânia/GO sobre o seu Trabalho no Ensino de Geografia

Para conhecer o pensamento dos dezesseis professores pesquisados sobre o seu trabalho no ensino de Geografia utilizou-se da narrativa (Apêndice B), orientada por cinco questões: 1) Como é o seu trabalho no ensino de Geografia? 2) Quais são as suas expectativas com esse ensino? E quando trabalha na sala de aula, o que acontece com essas expectativas? 3) Como você avalia a aprendizagem do aluno em suas aulas? 4) Ao longo de sua experiência com a Geografia, você desenvolveu a preferência por algum conteúdo específico? Qual? Explique como você trabalha esse conteúdo na escola. 5) Apresente os motivos que contribuíram para que se tornasse o professor que é hoje²⁰.

Os professores foram informados que poderiam responder às questões da forma que julgassem mais conveniente para eles: escrito à mão ou digitado; em tópicos ou por meio de texto dissertativo; responder a todas as questões de uma vez ou cada uma separadamente. Em sua maioria as respostas foram: digitadas (onze); continham um parágrafo (treze); respondidas cada uma separadamente (quinze). Apenas um docente escreveu um texto corrido englobando

²⁰ Com exceção dessa última questão, cujos resultados são apresentados no tópico 5, as demais são todas tratadas neste tópico 3.

boa parte das questões solicitadas. E outros dois docentes responderam às questões utilizando mais de um parágrafo de texto.

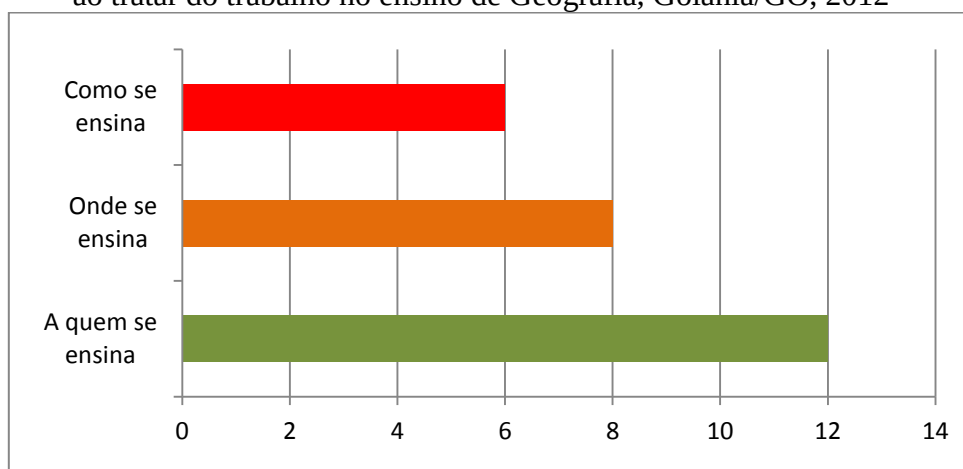
Vale assinalar que, com essas questões, pretendeu-se conhecer a concepção de Geografia escolar que orienta o pensamento dos professores e verificar em que medida eles incluem nessa concepção o papel da escola como instituição.

No tratamento dos dados considerou-se a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), com base em estudos feitos por Gomes (1996) e Franco (2005). A análise se iniciou com a leitura flutuante de todas as respostas por questão, na qual se identificou o modo como o assunto foi tratado pelos sujeitos; continuou com o retorno aos objetivos da pesquisa e do instrumento de coleta de dados; seguiu com o lançamento de todas as respostas em planilhas específicas para cada questão no programa do Microsoft Excel, contendo a identificação do professor correspondente à resposta; na sequência fez-se a categorização das respostas tendo por base os temas mais recorrentes evidenciados pelos professores (Apêndice D). O tema foi utilizado como unidade de registro para delimitar as categorias nos conteúdos das respostas, sendo explicitado a partir da citação direta do conteúdo das respostas, demarcada por cores específicas para cada categoria. Contabilizou-se apenas um recorte temático por categoria e questão para cada professor. Os resultados da tabulação são apresentados a seguir, considerando a concepção dos professores sobre o conteúdo, o objetivo e a avaliação no ensino de Geografia.

3.2.1 A quem, onde e como se ensina: elementos do trabalho com conteúdos geográficos

O trabalho com os conteúdos geográficos, ou seja, o modo como se produz o ensino, se constituiu como o tema central da narrativa dos dezesseis professores, ao serem questionados pela questão: Como é o seu trabalho no ensino de Geografia? Nos textos, identificaram-se três elementos recorrentes – o aluno, a escola e a metodologia –, os quais foram classificados em três categorias – “a quem se ensina”, “onde se ensina” e “como se ensina” –, que foram citadas respectivamente nessa ordem de importância (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Categorias do pensamento docente sobre a Geografia escolar ao tratar do trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012



Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

As categorias explicitam um conjunto de descritores (Quadro 1).

Quadro 1 - Descritores das categorias do pensamento docente sobre a Geografia escolar ao tratar do trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012

Categorias	Descritores
A quem se ensina (aluno)	Expectativa de aprendizagem Contexto social de vivência Conhecimento cotidiano
Onde se ensina (escola)	Recursos didáticos Currículo Condições de trabalho
Como se ensina (metodologia)	Procedimentos de ensino Concepção de ensino

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

A categoria “a quem se ensina”, citada no texto de doze dos dezesseis professores, refere-se ao aluno, com foco na expectativa de aprendizagem que se tem em relação a esse sujeito, no contexto social de sua vivência e no seu conhecimento cotidiano. A escola é o centro da análise da categoria “onde se ensina”, citada no texto de oito dos dezesseis professores, com foco nos recursos didáticos, no currículo e nas condições de trabalho. Na categoria “como se ensina”, citada por seis dos dezesseis professores, a atenção volta-se para os procedimentos e a concepção de ensino. A concepção dos professores sobre o conteúdo do

ensino perpassa as três categorias: a quem se ensina (o aluno); onde se ensina (a escola); e como se ensina (metodologia).

Na narrativa dos professores, organizada por categoria (Quadros 2, 3 e 4), é possível reconhecer esses elementos descritores bem como verificar a abordagem do conteúdo em cada uma das categorias.

A quem se ensina: descritores e conteúdo

Os descritores expectativa de aprendizagem, conhecimento cotidiano e contexto social foram utilizados para expressar o pensamento docente sobre a Geografia escolar tendo como referência principal o aluno.

O descritor “expectativa de aprendizagem”, presente na narrativa de oito professores (P3, P4, P5, P6, P8, P9, P12, P16 – Quadro 2), explicita as fragilidades, a motivação e o objetivo da aprendizagem dos alunos. Os professores destacaram a não alfabetização e as dificuldades de aprender os conteúdos curriculares como fragilidades (P3 e P9). Incentivar a leitura e escrita (P6), propiciar a harmonia e a amizade entre os alunos (P4), valorizar todas as atividades feitas por eles (P4) e buscar tornar os conteúdos significativos (P5) são meios indicados pelos professores para obtenção da motivação dos alunos. O objetivo da aprendizagem, por sua vez, é compreender a realidade (P8, P16) e o espaço em que vivem (P12).

O contexto social de vivência dos alunos foi identificado na narrativa de quatro professores (P3, P9, P10, P13 – Quadro 2). Eles referiram às más condições dessa vivência, do ponto de vista de problemas de ordem financeira, organização estrutural das famílias e conciliação de trabalho e estudo, o que, por sua vez, interfere na aprendizagem dos alunos. O descritor “contexto social de vivência” foi identificado como um elemento que leva à dificuldade de compreensão do conteúdo e de aprendizagem por parte do aluno (P9, P3), a um ensino vazio (P10), mas também leva à motivação do professor para lidar com esses sujeitos que precisam do estudo (P13).

O descritor conhecimento cotidiano apareceu na narrativa de três professores (P13, P14, P15 – Quadro 2), considerando esse conhecimento do aluno como uma referência na elaboração do planejamento escolar (P13), na delimitação dos conteúdos (P14) e no ensino desses conteúdos (P15).

Dos doze professores que fizeram referência à categoria “a quem se ensina” para pensar o seu trabalho no ensino de Geografia, nove trataram do conteúdo de ensino em duas vertentes centradas no aluno.

Na primeira vertente, o conteúdo e seu objetivo no ensino foram explicitados diretamente por quatro professores (P3, P8, P12, P16):

[...] os nossos alunos estão aprendendo. Vão, aos poucos, conseguindo analisar o espaço que nos cerca e estão conseguindo analisar de forma crítica e imparcial as suas ações e a de outras pessoas. (P3).

Procuro ensinar de maneira que o aluno perceba a sua realidade e vivência. (P8).

Estimulo os alunos à atuação e interação no espaço (ambiente) onde vivem para que este se torne mais humano e agradável às futuras gerações. (P12).

O objetivo é fazer com que o aluno entenda a disciplina como uma explicação de sua realidade e não como uma matéria a ser cumprida na escola junto com tantas outras. (P16).

A partir dessas narrativas, infere-se que os professores consideram o espaço geográfico centrado na realidade próxima como o conteúdo de Geografia a ser ensinado para que o aluno compreenda essa realidade do ponto de vista geográfico.

A necessidade de relacionar o conteúdo com o cotidiano do aluno e torná-lo significativo para esses sujeitos foi o foco da segunda vertente de abordagem do conteúdo apresentada por cinco professores (P5, P9, P13, P14, P15):

Busco motivar os alunos para que os conteúdos ministrados tenham significado. (P5).

Naquela época, eu percebi que, para que eles tivessem motivação suficiente, comprometendo-se à aprendizagem, era necessária a minha intervenção usando as ferramentas das outras disciplinas. (P9).

É preciso adequar os conteúdos às necessidades dos alunos, ao que eles vivem, buscando tornar tais conteúdos significativos para eles. (P13).

Procuro relacionar ao máximo os conteúdos propostos e delimitados com o cotidiano dos estudantes com que trabalho, conhecendo e respeitando suas limitações. (P14).

Todo o conteúdo é trabalhado levando-se em conta as experiências vividas por cada um dos alunos no seu círculo de convivência social. (P15).

Para esses professores o conteúdo de ensino tem de ser aceito/assumido pelos alunos e atender às necessidades deles. Para isso indicam a necessidade de consideração da realidade do aluno, o uso de ferramentas de outras disciplinas e a busca por tornar os conteúdos significativos.

Quadro 2 - A quem se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do seu trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012

A quem se ensina
P3 - Trabalhar com os alunos do EAJA é uma tarefa árdua, não só no ensino da Geografia, mas também em todas as disciplinas. Digo árduo porque os alunos do turno noturno já chegam à escola cansados depois de um dia exaustivo de trabalho e trazem para a escola não só este cansaço como também todos os problemas domésticos: filhos, maridos, esposas, dificuldade financeira, etc. [...] Temos ainda que levar em consideração que o nosso aluno não teve a oportunidade de estudar anteriormente. [...] Diante desta realidade da grande maioria dos nossos alunos é que digo da dificuldade de se ensinar Geografia. Os alunos não têm tempo para ler, fora da sala de aula, e todas as atividades que desenvolvemos são priorizadas para o tempo em que os alunos estão na escola. Outra grande dificuldade que encontramos é que, apesar de trabalharmos com a EAJA, de 5ª a 8ª série, muitos de nossos alunos ainda não são alfabetizados. Apesar de todas as dificuldades percebo que bem devagarinho os nossos alunos estão aprendendo. Vão, aos poucos, conseguindo analisar o espaço que nos cerca e estão conseguindo analisar de forma crítica e imparcial as suas ações e a de outras pessoas.
P4 - O trabalho de Geografia é como outra disciplina. Também em primeiro lugar deve partir da harmonia com os alunos, a amizade entre eles é fundamental. Em segundo lugar, a valorização de qualquer atividade que o aluno faça, por mais dificuldade ou desinteresse que ele tenha, sempre gosta de ser valorizado e elogiado. É desta forma que tenho conseguido realizar meu trabalho nestes vinte anos de trabalho, experiências e também algumas decepções.
P5 - Busco motivar os alunos para que os conteúdos ministrados tenham significado.
P6 - Em sala de aula cada aluno recebe apoio e motivação para se posicionar, tanto de forma verbal quanto escrita, sobre os conteúdos que são trabalhados.
P7 - Procuro ensinar de maneira que o aluno perceba a sua realidade e vivência.
P9 - Naquela época eu achava que encontraria alunos em completas condições de acompanhar os conteúdos de Geografia. Eu me lembro de ficar muito ansiosa, pensando se eu teria tempo hábil para me preparar às possíveis perguntas deles por causa da grande amplitude dos assuntos em Atualidades: questões sobre a geografia social, sobre os indicadores econômicos dos países, as políticas internacionais, as ideologias, a interação entre humano-físico, as intervenções humanas no cenário mundial etc. Mas percebi que muitos conteúdos, embora fosse exatamente o que preconizava nos fundamentos da disciplina para o Ensino Médio, pareciam sem sentido à grande parte dos alunos. Já naquela época, eu percebi que, para que eles tivessem motivação suficiente, comprometendo-se à aprendizagem, era necessária a minha intervenção usando as ferramentas das outras disciplinas. [...] A EAJA é uma modalidade em que se apresenta uma grande heterogeneidade de faixas etárias e interesses. Nela têm-se, de um lado, uma grande concentração de jovens com desafios pessoais e familiares, alguns descompromissados com a própria aprendizagem, e de outro, alunos que colocam a conclusão do Ensino Fundamental como tábua de salvação. No Ciclo III encontramos outra gama de desafios. Em cada sala de aula existem: a) o grupo de alunos muito interessado, ávido por novos conhecimentos; b) o grupo de alunos que age mecanicamente e copiam as tarefas, entregando-as em cadernos organizados, mas com apatia e desinteresse de forma geral e c) o grupo que não acompanha as aulas porque está em processo bem básico de aquisição da leitura e escrita, grupo esse que apresenta alunos com baixa autoestima, o que torna a “atitude indagativa e curiosa diante da paisagem observada”, preconizada pelos PCN’s, muito penosa e obscura para um professor de Geografia
P10 - Às vezes me sinto um Don Quixote lutando contra moinhos de ventos, pois um dos grandes desafios e problemas é justamente o social dos alunos, ou seja, muitos não têm uma família estruturada ou alimentos em casa ok. Então isso contribui para que o ensino às vezes se torne bem vazio e claro O SISTEMA sempre tentando fazer a todos de MARIONETES.
P12 - Estimulo os alunos à atuação e interação no espaço (ambiente) onde vivem, para que este se torne mais humano e agradável às futuras gerações, zelando pelo habitat que nos pertence por herança: conhecendo-o melhor, dando sugestões e buscando soluções para o tão almejado desenvolvimento sustentável.
P13 – Desafiador, estimulante. Porque tem que se planejar e ter a capacidade de flexibilizar os planos de aula de acordo com as necessidades dos educandos, que no caso específico do noturno – EAJA, onde trabalho tem-se: conflito de gerações, diferentes níveis cognitivos, alunos que estão e muito tempo sem estudar e tem dificuldade, já outros (principalmente os mais jovens) que têm facilidades mas falta interesse. É preciso adequar os conteúdos às necessidades dos alunos, ao que eles vivem, buscando tornar tais conteúdos significativos para os mesmos [...] fora os problemas que temos que contornar e resolver, é estimulante porque são alunos trabalhadores, de periferia e que precisam da dedicação do professor e do estudo.

P14 - Procuo relacionar ao máximo os conteúdos propostos e delimitados com o cotidiano dos estudantes com que trabalho, conhecendo e respeitando suas limitações. Assim, sempre é necessário fazer algumas adaptações do que está sendo trabalhado quando se encontra alguns obstáculos no processo de ensino-aprendizagem: revisão de conceitos, trabalhos em grupo para fixar determinados conceitos e assuntos, adequação ao calendário escolar.
P15 - Todo o conteúdo é trabalhado levando-se em conta as experiências vividas por cada um dos alunos no seu círculo de convivência social.
P16 - O objetivo é fazer com que o aluno entenda a disciplina como uma explicação de sua realidade e não como uma matéria a ser cumprida na escola junto com tantas outras.

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

Onde se ensina: descritores e conteúdo

Na categoria “onde se ensina” individualizaram-se três descritores – recursos didáticos, currículo e condições de trabalho – para explicitar o pensamento dos professores sobre a Geografia escolar, tendo como base principal a escola.

O descritor “recursos didáticos”, presente na narrativa de três professores (P6, P7, P11 – Quadro 3), evidencia os recursos disponíveis e a prática de uso do livro didático na escola pública. Em relação aos recursos disponíveis, o professor P7 argumenta que sua atuação é limitada ao uso do quadro-giz, livro didático e uma pequena cota de cópias existentes na escola municipal. Sobre a prática de uso do livro didático, dois professores justificam que utilizam esse material por se tratar de escola pública, mas advertem que o utilizam apenas como apoio didático, pois abordam o conteúdo considerando o contexto atual (P6) e a realidade local (P11).

O currículo também é um descritor recorrente na categoria onde se ensina, presente na narrativa de três professores (P2, P14, P15), sendo citado em uma perspectiva que envolve a escola como um todo e leva a intervenções na disciplina de Geografia em específico. O professor P15, por exemplo, afirma que seu trabalho é realizado de acordo com a concepção de ciclos de formação e desenvolvimento humano, que é a proposta da rede de ensino em que atua. O professor P2, por sua vez, diz que utiliza o método de leitura e escrita pelo fato de a escola desenvolver um projeto com esse foco. A professora P14 argumenta que, em função da dinâmica do cotidiano escolar, nem sempre o seu planejamento anual é efetivado.

Apesar de a abordagem dos professores sobre os recursos didáticos e o currículo estar vinculada às condições de trabalho existentes na escola, individualizou-se, na categoria onde se ensina, o descritor “condições de trabalho”, o qual foi identificado na narrativa de dois professores (P1, P13 – Quadro 3). As dificuldades encontradas para desenvolver o trabalho na escola, como a falta de funcionários, a desvalorização profissional, as más

condições de trabalho e a evasão de alunos, caracterizam esse descritor. O professor P1 destaca que atua na escola há trinta anos em dois turnos de trabalho, sempre tentando amenizar as dificuldades. O professor P13 destaca que já trabalhou em escolas com muitos problemas, mas que na escola em que trabalha hoje o ambiente é tranquilo, sendo o maior problema a evasão de alunos. Portanto, esses professores tentam superar as dificuldades existentes nas condições de trabalho.

Os descritores recursos didáticos e currículo, cada um a seu modo, interferem no tratamento que o professor dá ao conteúdo. Assim, dos oito professores que fizeram referência à categoria onde se ensina, para pensar o seu trabalho no ensino de Geografia, cinco trataram do conteúdo tendo como referência as fontes utilizadas para selecioná-lo em função das condições do contexto em que se ensina (P6, P2, P11, P14, P15 – Quadro 2).

O recurso livro didático foi citado como material utilizado para trabalhar com os conteúdos por dois professores (P6, P11). P6 argumenta que esse material serve de apoio para todas as aulas e P11 diz que utiliza esse material pelo fato de trabalhar em uma escola pública. É importante ressaltar que os professores imprimem ao uso desse material sua concepção de conteúdo geográfico:

O material didático que serve como apoio em todas as aulas é de José William Vesentini e Vânia Vlach. *Geografia Crítica*. Editora Ática, 2009. 7º ano: O espaço brasileiro; 8º ano: Geografia do mundo subdesenvolvido, e 9º ano: Geografia do mundo industrializado. O material acima apresentado é apenas de apoio didático, o trabalho em sala de aula se dá dentro de um contexto político, econômico e social o mais atual possível, sempre buscando relacionar os fatos presentes com os que ocorreram em épocas passadas. (P6).

Por se tratar de escola pública, procuro utilizar o livro didático adotado. No entanto, procuro adequar os conteúdos propostos à nossa realidade sócio histórica e geográfica, pois os livros trabalham contextos distantes da região em questão. (P11).

O contexto curricular da escola como um todo interfere diretamente no tratamento dos conteúdos pelos professores, como pode ser observado nas narrativas dos professores:

A escola desenvolve o projeto de leitura e escrita para incentivar os alunos a obterem o hábito da leitura, por isso que uso este método de aula. (P2).

Sabe-se que nem tudo o que é proposto para ser trabalhado durante um ano consegue-se efetivar, pois o cotidiano escolar é muito dinâmico e sempre ocorrem imprevistos. (P14).

O trabalho é realizado de acordo com a proposta da rede municipal de educação em Goiânia, contemplando os ciclos de formação e desenvolvimento humano. (P15).

Portanto, ao se considerar a categoria “onde se ensina”, as bases dos professores para pensar os conteúdos são o livro didático e o currículo escolar.

Quadro 3 - Onde se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do seu trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012

Onde se ensina
P1 - É um trabalho diário que já dura 30 anos, em dois turnos – matutino (ciclo III) e noturno (EAJA), sempre procurando fazer o melhor, tentando amenizar as dificuldades, que são muitas.
P2 - A escola desenvolve o projeto de leitura e escrita para incentivar os alunos a obterem o hábito da leitura, por isso que uso este método de aula.
P6 - Sou professor do ciclo III, trabalho com o 7º, 8º e 9º ano. O material didático que serve como apoio em todas as aulas é de José William Vesentini e Vânia Vlach. <i>Geografia Crítica</i> . Editora Ática, 2009. 7º ano: O espaço brasileiro; 8º ano: Geografia do mundo subdesenvolvido e 9º ano: Geografia do mundo industrializado. O material acima apresentado é apenas de apoio didático, o trabalho em sala de aula se dá dentro de um contexto político, econômico e social o mais atual possível, sempre buscando relacionar os fatos presentes com os que ocorreram em épocas passadas.
P7- Atuo de acordo com as limitações das escolas municipais, que não dispõem de recursos que vão além do quadro-giz, livro didático e uma pequena cota de cópias para cada professor.
P11 - Por se tratar de escola pública, procuro utilizar o livro didático adotado. No entanto procuro adequar os conteúdos propostos à nossa realidade sócio histórica e geográfica, pois os livros trabalham contextos distantes da região em questão.
P13 – Nas escolas em que trabalhei convivemos com a falta de funcionários, por exemplo, necessidade de maior valorização profissional e de melhoria das condições de trabalho. Na escola em que trabalho atualmente o ambiente é tranquilo, não ocorrendo a maioria dos problemas citados acima. O maior problema hoje é a evasão e a falta de alunos, sai a ameaça constante da SME em fechar o noturno, o que já ocorreu em várias escolas e é um fato do ensino noturno modalidade EAJA.
P14 - Sabe-se que nem tudo o que é proposto para ser trabalhado durante um ano consegue-se efetivar, pois o cotidiano escolar é muito dinâmico e sempre ocorrem imprevistos.
P15 - O trabalho é realizado de acordo com a proposta da rede municipal de educação em Goiânia, contemplando os ciclos de formação e desenvolvimento humano.

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

Como se ensina: descritores e conteúdo

A categoria “como se ensina” é composta por dois descritores – procedimentos de ensino e concepção de ensino –, que elucidam o pensamento docente sobre a Geografia escolar.

Procedimentos de ensino é o descritor mais recorrente na narrativa dos professores – aparece em cinco de um total de seis narrativas –, ao tratar da metodologia no seu trabalho com o ensino de Geografia. A explicitação de um conjunto de procedimentos utilizados para desenvolver o ensino caracteriza esse descritor, conforme pode ser observado nas cinco primeiras narrativas do Quadro 4. Os procedimentos citados pelos professores são pesquisa em diferentes fontes como internet, jornal e revista; uso de representações gráficas como globo, atlas e mapas; transcrição de matéria do livro didático no quadro; projetos culturais e ambientais; aulas dialogadas e expositivas; leitura e interpretação de texto; atividade escrita e observação do dia a dia do aluno.

A concepção de ensino adotada para desenvolver as aulas de Geografia apareceu na narrativa de dois professores (P6, P9 – Quadro 4), que defenderam o ensino na perspectiva da integração curricular, seja dentro da própria Geografia (P6) seja da integração da Geografia com outras disciplinas (P9).

Um professor (P6) propõe o ensino da Geografia em uma perspectiva que integre as dimensões humanas e físicas dessa ciência e matéria escolar a partir do uso de diferentes elementos da representação cartográfica. Trata-se de uma análise holística, conforme explicita o próprio professor:

[...] Com essa localização, trabalho também os elementos não humanos, como relevo, hidrografia, clima, vegetação etc. Os aspectos físicos e humanos são abordados dentro de uma visão holística, principalmente no que se refere às abordagens sobre o meio ambiente (P6).

A concepção de ensino na perspectiva interdisciplinar da Geografia com outras disciplinas é a proposta de outra professora (P9), que argumenta sobre a necessidade de utilizar ferramentas de várias disciplinas para ensinar Geografia. Em sua narrativa aparecem alguns conceitos da Matemática, Língua Portuguesa e História e suas possíveis relações com a Geografia:

[...] Da Matemática (números de grandeza para a leitura de área e população mundial, porcentagem para os assuntos relacionados à demografia e à confecção e/ou compreensão de gráficos, sistema de numeração decimal para o ensino de escala; figura geométrica para a compreensão de área e perímetro e número absoluto e relativo para noções de densidade demográfica, entre outros), da Língua Portuguesa (interpretação de texto, sinônimos, coerência, adequação nominal e verbal), da História (uso dos vocábulos relacionados ao tempo, recortes históricos mais relevantes etc.). (P9).

Em relação à abordagem do conteúdo de modo articulado com a metodologia de ensino adotada, dos seis professores que fizeram referência à categoria como se ensina três trataram do conteúdo. Identificaram-se três abordagens: tratamento do conteúdo geográfico em uma perspectiva integradora das dimensões humana e física na análise geográfica (P6); indicação do livro didático como fonte do conteúdo que é exposto no quadro-negro com auxílio do giz (P2); e a articulação dos conteúdos da Geografia com o de outras disciplinas como Matemática, História e Língua Portuguesa (P9) (Quadro 4).

Quadro 4 - Como se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do seu trabalho no ensino de Geografia, Goiânia/GO, 2012

Como se ensina
P2 - O trabalho é desenvolvido através de aulas expositivas com as matérias passadas no quadro-giz, com rascunhos elaborados nos conteúdos existentes no livro didático adotado pela Escola (Melhem Adas).
P6 - Para o desenvolvimento dessa metodologia os alunos realizam pesquisas na internet, jornais, revistas etc. Na maioria das aulas utilizamos de globo, atlas e mapas políticos e físicos para que o aluno possa localizar a região – continente, país, Estado, cidade, etc. – a qual o tema está relacionado. Com essa localização, trabalho também os elementos não humanos, como relevo, hidrografia, clima, vegetação, etc. Os aspectos físicos e humanos são abordados dentro de uma visão holística, principalmente no que se refere às abordagens sobre o meio ambiente.
P11 - Também procuro desenvolver com os alunos alguns projetos na área cultural e ambiental.
P15 - Nesse sentido são ministradas aulas utilizando-se de diversas metodologias, tais como: aulas expositivas, visitas técnicas de estudos, vídeos, mapas e globos geográficos.
P16 - Ensinar Geografia através de aulas dialogadas, leitura e interpretação de textos, atividades escritas e observações do dia a dia do aluno.
P9 - O meu trabalho com o ensino de Geografia demanda fazer uso de várias ferramentas de trabalho de outras disciplinas, que talvez não fosse de minha responsabilidade. Mas, tendo em vista desejar que todos os alunos cheguem mais próximo do conhecimento que eu almejei, sinto-me na obrigação de conhecê-las e usá-las. [...] Então, fui aperfeiçoando o trabalho, com o pensamento de que aquela forma de ensinar, interdisciplinarmente, seria um facilitador para os conteúdos seguintes [...] por exemplo: Da Matemática (números de grandeza para a leitura de área e população mundial, porcentagem para os assuntos relacionados à demografia e à confecção e/ou compreensão de gráficos, sistema de numeração decimal para o ensino de escala; figura geométrica para a compreensão de área e perímetro e número absoluto e relativo para noções de densidade demográfica, entre outros), da Língua Portuguesa (interpretação de texto, sinônimos, coerência, adequação nominal e verbal), da História (uso dos vocábulos relacionados ao tempo, recortes históricos mais relevantes etc.). Ou seja, se eu não os orientasse com o uso destas ferramentas, uma boa parte de alunos não conseguiria acompanhar os conteúdos.

Fonte: pesquisa empírica realizada Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

Ao concluir a análise descritiva dessas três categorias, pode-se dizer que o trabalho com os conteúdos geográficos se constitui como o centro do labor docente no ensino de Geografia, em que a delimitação desses conteúdos pelo professor tem como referências os sujeitos de seu trabalho (alunos), o contexto do trabalho (escola) e o modo como ensinam para

esses sujeitos (metodologia). Nesse sentido, a reflexão docente sobre a Geografia escolar – o quê e como ensinar para que os alunos aprendam – é feita tendo por base o modo como vivenciam e concebem o seu contexto social de trabalho.

Na sequência apresenta-se o pensamento docente, no que se refere diretamente à abordagem de conteúdos geográficos no ensino.

O trabalho com os conteúdos geográficos

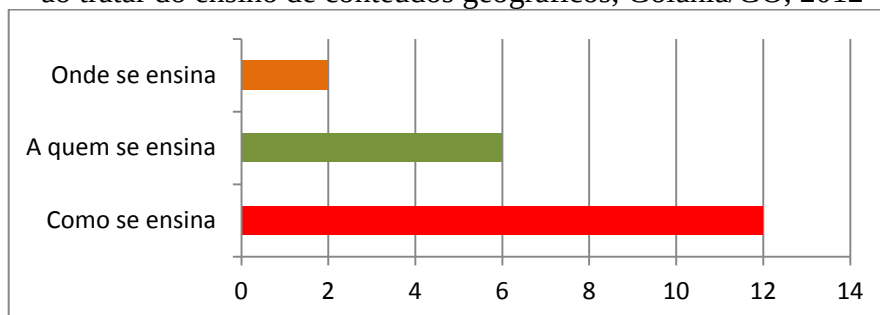
Para que os professores tratassem diretamente do conteúdo geográfico, solicitou-se em uma questão que narrassem sobre o ensino de um conteúdo específico²¹.

Em um primeiro momento os professores deveriam citar algum conteúdo geográfico de sua preferência (dois professores não citaram nenhum e um professor disse que gostava de todos). Os conteúdos citados foram cartografia (com três citações) e Geografia de Goiás, Geografia urbana, Geografia humana, Geografia da população, globalização, meio ambiente, modos de produção, demografia do Brasil, Brasil no continente americano, América Latina, e conteúdo de caráter socioeconômico e político (uma citação). Os conteúdos apresentados, com exceção de Geografia de Goiás, fazem parte da tradição curricular da Geografia na escola.

No segundo momento, os professores deveriam explicar o seu trabalho com o conteúdo citado. Na análise das quinze narrativas identificaram-se as mesmas categorias presentes nas narrativas docentes sobre o seu trabalho no ensino de Geografia: a quem se ensina, onde se ensina e como se ensina (Gráfico 1). Contudo aqui, em função da natureza da questão, a ênfase das narrativas centrou-se mais na categoria como se ensina, seguida pelas demais: a quem se ensina e onde se ensina (Gráfico 2).

²¹ Dos dezesseis professores que participaram desta etapa da pesquisa, quinze responderam à questão assim apresentada: Ao longo de sua experiência com a Geografia, você desenvolveu a preferência por algum conteúdo específico? Qual? Explique como você trabalha esse conteúdo na escola.

Gráfico 2 - Categorias do pensamento docente sobre a Geografia escolar ao tratar do ensino de conteúdos geográficos, Goiânia/GO, 2012



Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

A categoria como se ensina, além de ter a maior ocorrência nas narrativas dos professores (doze; Gráfico 2), se apresentou como única em seis narrativas e a primeira categoria citada em outras quatro. A análise docente sobre o seu trabalho com conteúdos geográficos teve como foco principal a apresentação da metodologia utilizada para seu ensino, com ênfase nos procedimentos de ensino, em detrimento da concepção de ensino utilizada.

Das doze narrativas relacionadas à categoria como se ensina, sete focaram nos procedimentos de ensino utilizados (P1, P4, P5, P8, P11, P12, P14 – Quadro 5), nos quais se reconhecem por um lado os materiais utilizados: mapas, fotos, gráficos, música, vídeos, filmes, laboratório de informática, internet, livro didático, notícias de jornais, revistas e textos variados. E por outro lado, os próprios procedimentos: pesquisa e pesquisa bibliográfica; seminários; aula expositiva; exemplos do cotidiano e a vivência dos alunos; produção textual; análise e elaboração de gráficos e mapas; atividade de leitura e interpretação; e projetos.

A concepção de ensino adotada pelos docentes para ensinar os conteúdos foi explicitada em cinco narrativas (P3, P6, P9, P15, P16 – Quadro 5). A cartografia, com foco no ensino de mapas, é tratada ao longo do ano letivo em todas as turmas por meio dos seguintes elementos: leitura, análise, interpretação e comparação (P3). Outra professora (P16), com a intenção de explicitar a linguagem cartográfica, aborda as seguintes questões: O que é? Como ler uma informação em um mapa? Para que serve? O conteúdo de Geografia urbana é analisado por meio do conceito de expansão urbana e dos impactos ambientais decorrentes dessa expansão, com foco no lugar do aluno (P15). O conteúdo América Latina foi tratado por meio dos temas: formação da América Latina, povo latino-americano, as transformações e as relações com outros lugares no mundo (P16). O ensino de Geografia é feito por uma professora (P9) através da metodologia “letrando com vocabulário geográfico”, que se inicia

com um ditado de palavras com caráter geográfico, segue com atividades lúdicas para desmitificar topônimos e conclui com o ensino dos conteúdos próprio de cada série articulados com o contexto local/global. Todos os conteúdos da Geografia são ensinados por um professor (P6) tendo como referência a interligação entre os aspectos físicos, políticos, econômicos e sociais. A explicitação do modo como o conteúdo é concebido no desenvolvimento do ensino é relevante, pois explicita a posição do professor sobre esse conteúdo.

Quadro 5 - Como se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do ensino de conteúdos geográficos – Goiânia/GO, 2012

Como se ensina
P1 - Sim. Conceito e evolução dos sistemas econômicos ou modos de produção, principalmente o socialismo e capitalismo. Estes conteúdos são trabalhados com o uso de mapas, fotos, gráficos, pesquisa, seminário, vídeos e aula expositiva, ou seja, com os recursos disponíveis na escola,
P3 - A cartografia é trabalhada durante o ano todo e em todas as turmas, através da análise e interpretação de mapas, momento em que coloco os mapas, que a escola dispõe, sobre a mesa para que os alunos possam visualizar bem, fazer a leitura e estabelecer as comparações. Os alunos comparam diferentes tipos de mapas (físicos, políticos, econômicos), gostam de comparar a área entre os países, calcular distâncias, procurar nomes de rios, cidades, etc.
P4 - Tenho o conteúdo específico de acordo com cada turma do ciclo, mas, sempre que percebo dificuldades, faço revisão de conteúdos anteriores, o que sempre é necessário. Trabalho com atividades de leitura, interpretação, filmes, músicas, mapas, internet, etc.
P5 - Geografia de Goiás. Uso, além de livros, recursos variados, como o laboratório de informática.
P6 - Trabalho com todos os conteúdos inerentes à geografia. Procuro fazer uma interligação entre os aspectos físicos, políticos, econômicos e sociais, dando ênfase ao que é necessário para a aprendizagem, isso sem preferência por conteúdo.
P8 - Gosto de tudo, porém falar sobre o social, político e econômico me deixa empolgada. Não deixo de me empenhar em todos os conteúdos. Trabalho com exemplos do cotidiano, notícias de jornais, revistas e textos variados.
P9 - Sim. Eu sempre fico mais entusiasmada quando há maior percepção ou participação dos alunos durante a aula, o que me leva a não ter preferência por um assunto apenas, mas por vários assuntos. Segue, então, uma descrição e uma lista de outras predileções. Eu percebi que os alunos desconheciam vocábulos e topônimos de maneira geral e quando os conheciam, confundiam-nos quanto à categoria. Por isso, desenvolvi um projeto próprio que eu intitulei “Letrando com vocabulário geográfico”, que se inicia sempre com o que chamo de “ditado geográfico”, uma ação de conferir a autonomia de cada aluno, na escrita e no entendimento de termos próprios desse vocabulário. Depois, lanço mão do recurso lúdico “do local ao global” com o objetivo de desmistificar topônimos: municípios, estados, países, continentes. Daí, sigo o conteúdo próprio da série, sempre voltando a alguns aspectos relacionados à nossa cidade, à Região Metropolitana de Goiânia, utilizando mapas políticos do cenário local ao global.
P11 - Preocupo-me com a questão do meio ambiente (consumo, desperdício, poluição), então desenvolvi com os alunos um projeto sobre coleta seletiva.

P12 - Gosto muito da Geografia Humana, porque é passiva de críticas e é muito dialética. Trabalho muito a pesquisa bibliográfica. Mas também gosto da Cartografia: mapas são necessários sempre em termos de situações espaciais e geográficas.
P14 - [...] globalização [...]. Assim, busco integrar músicas, trechos de filmes diversos (como o trailer de filmes sobre a relação sociedade e tecnologia), produções textuais (elaboração de revistas sobre o tema), análise e elaboração de gráficos e mapas, tudo que facilite o entendimento sobre o assunto, mas é claro respeitando as características da classe.
P15 - Sim, a Geografia urbana. Esse conteúdo é trabalhado levando-se em conta principalmente a expansão urbana de Goiânia, fato fácil de ser percebido na região da escola.
P16 - Sim. Dois conteúdos: Nos início da II fase do Fundamental (6º Ano) gosto de trabalhar cartografia inicial: o que é um mapa, como ler uma informação em um mapa, para que serve e que existe uma linguagem não verbal em Geografia: a linguagem cartográfica. E nos outros anos do Fundamental gosto muito dos conteúdos relacionados à América Latina: Entender a formação da América Latina, do povo latino-americano, as transformações e as relações com outros lugares no mundo (Europa, EUA e outros...)

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

A categoria a quem se ensina foi a segunda mais citada nas narrativas dos professores (seis). Apresentou-se como única em três narrativas e a primeira citada em outras duas. Nessa categoria, com foco no aluno a análise docente centrou-se nos descritores expectativa de aprendizagem e conhecimento cotidiano.

A expectativa de aprendizagem apareceu em quatro narrativas (P1, P7, P2, P15 – Quadro 6), nas quais os docentes explicitam os objetivos a serem atingidos pelos alunos em relação a cada conteúdo específico: adquirir uma visão crítica do seu espaço próximo (lugar) e espaço globalizado (P1); conhecer um pouco do Brasil (P2) e refletir sobre os impactos ambientais causadas por essa expansão “desordenada” (P15). A necessidade de motivação do aluno para aprender o conteúdo foi destacada em uma narrativa, que considera que o importante é o aluno ter motivação em relação ao conteúdo para que ele seja aprendido:

[...] minha preferência depende muito do resultado que obtenho ao trabalhar o conteúdo, pode até ser um de minha preferência, como por exemplo “Estudo demográfico do Brasil”, mas se não houver resposta por parte de alguns alunos, não me entusiasmo. Ou ao contrário, um conteúdo que não tenho afinidade, mas que se despertar interesse dos alunos eu me entusiasmo. (P7).

O conhecimento cotidiano do aluno foi explicitado em três narrativas (P2, P10, P14 – Quadro 6) para justificar a seleção do conteúdo tratado como sendo um assunto que faz parte da realidade dos alunos. O fato de a maior parte de seus alunos ser da região Nordeste do Brasil foi utilizado por um professor para justificar o ensino do conteúdo Brasil (P2). A vinculação entre a realidade dos alunos e os temas relacionados ao conteúdo Geografia da

população como taxa de natalidade, informação, mercado de trabalho, desemprego, qualificação, importância dos estudos foi destacado por outro professor (P10) no ensino. A globalização também foi considerada por um professor (P15) como um conteúdo que pertence ao cotidiano dos alunos e que por isso tem sua compreensão facilitada.

Quadro 6 - A quem se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do ensino de conteúdos geográficos – Goiânia/GO, 2012

A quem se ensina
P1 – [...] sempre buscando que os alunos adquiram uma visão crítica do seu espaço próximo (lugar) e espaço globalizado.
P2 - Temos que trabalhar todos os conteúdos, mas o que mais me fascina é o conteúdo da 6ª. e 7ª. séries, que é referente ao continente Americano, mais especificamente o Brasil. Devido à diversidade existente entre o Norte e Sul. Acho importante mostrar um pouco do Brasil para os alunos. Fato curioso é que a maioria dos alunos que estudam na Escola Municipal João Braz veio do Nordeste.
P7 - Não, minha preferência depende muito do resultado que obtenho ao trabalhar o conteúdo, pode até ser um de minha preferência, como por exemplo “Estudo demográfico do Brasil”, mas se não houver resposta por parte de alguns alunos, não me entusiasmo. Ou ao contrário, um conteúdo que não tenho afinidade, mas que se despertar interesse dos alunos eu me entusiasmo.
P10 - Gosto de trabalhar Geografia da População com a meninada, dá pra vc entrar no mundo deles com vários exemplos de vida, principalmente sobre taxa de natalidade, informação, mercado de trabalho, desemprego, qualificação, importância dos estudos e tudo mais. Gosto muito deste tema. Procuro utilizar bastante a vivência deles e, claro, artigos de jornais.
P14 - Sempre gostei de trabalhar a questão da globalização com os estudantes, pois oferece diversos caminhos metodológicos para facilitar a compreensão da temática, afinal é uma temática cotidiana que pertence aos estudantes.
P15 - (Geografia urbana) Os alunos são levados ainda a refletirem sobre os impactos ambientais causadas por essa expansão “desordenada”.

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

A categoria onde se ensina foi a menos citada nas narrativas dos professores (duas vezes), contudo sua presença foi relevante, pois evidenciou a falta de recursos didáticos e de condições de trabalho para ensinar os conteúdos na escola. A falta de materiais para ensinar cartografia foi citada por uma professora (P3); a falta de espaço adequado na escola foi apontada por outra docente (P11) como empecilho ao desenvolvimento do projeto de coleta seletiva (Quadro 7).

Quadro 7 - Onde se ensina: narrativas correspondentes à categoria por professor ao tratar do ensino de conteúdos geográficos – Goiânia/GO, 2012

Onde se ensina
P4 - (Cartografia) O grande problema que encontro é que existe uma carência desse material para que o trabalho possa ser mais bem desenvolvido.
P11 - (Meio ambiente/coleta seletiva) - Mas infelizmente este ano não trabalhamos por falta de espaço adequado para acondicionar os resíduos. Mas em breve vou retomá-lo.

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

Portanto, ao pensar no seu trabalho no ensino de Geografia como um todo, os professores consideram em primeiro lugar o aluno entendido como o sujeito da aprendizagem situado em contexto social determinado, isto é, a quem vou ensinar? Na sequência levam em conta as condições da escola quanto ao currículo e aos recursos e ambientes pedagógicos, onde vou ensinar? Por fim elegem a metodologia a ser utilizada para efetivar o ensino – como vou ensinar?

Assim, o contexto social de vivência e os conhecimentos cotidianos dos alunos são referências essenciais para o ensino, cujo objetivo é compreender a realidade do ponto de vista geográfico. A concepção curricular da escola é a referência da organização geral do ensino, incluindo os projetos e o calendário escolar, e o livro didático nesse contexto curricular é a principal fonte de seleção dos conteúdos. A metodologia de ensino, que é detalhada com maior ênfase quando os professores explicam a abordagem dos conteúdos específicos da Geografia, inclui procedimentos variados – como diferentes linguagens, projetos de pesquisa, aulas expositivas etc. – e a concepção de ensino do conteúdo, ou seja, o desdobramento conceitual desse conteúdo e a concepção que motiva o seu ensino.

Nesse contexto, as questões a quem ensinar?, onde ensinar?, e como ensinar? orientam o pensamento dos professores na organização de sua prática de ensino de Geografia.

3.2.2 A formação do pensamento espacial e atuação cidadã: expectativas e contexto real da aprendizagem

A formação de um pensamento espacial e uma atuação cidadã são os objetivos do ensino de Geografia apontados pelos professores ao serem questionados sobre quais eram

suas expectativas com o ensino de Geografia e o que acontecia com elas na prática desse ensino. Nas narrativas dos quinze professores que responderam à questão foram identificados cinco grupos de respostas, conforme segue no Quadro 8 (Apêndice E).

A expectativa da maior parte dos professores com o ensino de Geografia é que os alunos aprendam tanto do ponto de vista geográfico (7) ou geral (7), mas, também para a maior parte dos professores, na prática real de ensino há problemas para que os alunos obtenham essa aprendizagem quer numa perspectiva geográfica (6) quanto noutra geral (5). Contudo, alguns professores que consideram que as suas expectativas são alcançadas, pois os alunos aprendem de fato (três) (Quadro 8). Nota-se que o aluno, em especial no que diz respeito à sua aprendizagem, é o elemento central do pensamento docente quando o assunto são as expectativas e o que acontece de fato no ensino de Geografia.

Quadro 8 - Expectativas e o que acontece de fato no ensino de Geografia, segundo os professores pesquisados, Goiânia/GO, 2012

Expectativa	O que acontece de fato	Professores
Aprendizagem geográfica	Há problemas na aprendizagem.	6 (P1, P6, P7, P2, P13, P16)
	Alunos aprendem de fato.	1 (P8)
Aprendizagem geral	Há problemas na aprendizagem.	5 (P4, P5, P9, P11, P15)
	Alunos aprendem de fato.	2 (P10, P12)
Desenvolver o planejamento inicial	Há problemas na realização do planejado.	1 (P14)

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

No grupo de professores que têm como expectativa a aprendizagem geográfica do aluno, os objetivos são: evidenciar a importância do conhecimento geográfico (P1); posicionar-se como cidadão acerca dos fatos ocorridos nos diferentes espaços geográficos (P6); apreender as noções elementares da disciplina (P7); entender como a Geografia pode ajudá-lo a compreender sua realidade, sua vida, sua cidade, o lugar em que mora e entender que as coisas modificam-se e que as pessoas são responsáveis por essas modificações (P16); aprender a ler e escrever, e ler/ interpretar mapa (P2); aprender os conteúdos, fazer a leitura do mundo, desenvolver o raciocínio crítico e fazer a ligação da Geografia com o cotidiano (P13); estabelecer uma sintonia dos conteúdos da Geografia com o cotidiano (P8); e entender a contribuição da Geografia para compreender a realidade, assim como a contribuição das pessoas na modificação das coisas (cidades e todos os lugares) (P16). As expectativas dos

docentes em relação ao ensino de Geografia, expressas nessas sete narrativas, são compostas por uma concepção de conteúdo geográfico que é voltada para a finalidade do ensino desse conteúdo.

Quando o assunto é o que acontece de fato com as expectativas iniciais, esse grupo de sete narrativas, que tem como expectativa a aprendizagem geográfica, divide-se em dois: um grupo composto por uma narrativa explicitando que os alunos aprendem de fato – “Penso que a maioria dos alunos consegue perceber essa sintonia” (P8), ou seja, a sintonia entre os conteúdos geográficos e o cotidiano do aluno; e um grupo com seis narrativas evidenciando que há problemas na aprendizagem. Os problemas elencados para a aprendizagem geográfica, conforme as narrativas, são de três tipos: social; centrado no aluno; e centrado na ação docente. Para um professor (P1), o problema da aprendizagem geográfica pelo aluno tem origem no contexto social que afeta a família e repercute na escola: “A sociedade atual está mudando rapidamente, e isto está afetando a célula familiar e refletindo dentro da escola. Os professores estão angustiados, os alunos indisciplinados e a aprendizagem dificultada”. Para três professores (P6, P7 e P16), o problema da aprendizagem geográfica tem ocorrido em função do pouco interesse dos alunos pelo estudo e também (P8) pelo fato de alguns alunos terem ficado fora da escola por algum tempo. Para um professor (P13), o problema da aprendizagem geográfica pode ser resolvido a partir da ação docente. Ele destaca, por exemplo, que já teve de diminuir o ritmo de ensino dos conteúdos para atender aos objetivos propostos:

Às vezes as expectativas se realizam, outras vezes são frustradas. Na maioria das vezes tive que diminuir o ritmo para conseguir atingir os objetivos propostos, o que lembra que o importante não é a quantidade de conteúdos propostos nos livros didáticos para serem vistos durante 1 ano, mas sim o que for mais significativo para o aluno, ou seja, é um equilíbrio entre qualidade e quantidade, sem se deixar levar pela pressão do tempo e do produtivismo, só para alimentar estatísticas governamentais. (P13).

A aprendizagem geral do aluno como expectativa de ensino presente em sete narrativas é caracterizada por dois grupos de objetivos. O primeiro grupo contém objetivos amplos que explicitam uma necessidade de complemento. São eles: desenvolver com sucesso (P4); que compreendam (P5); que sonhem (P10); que o ensino se aproxime dos alunos (P11). O segundo grupo de objetivos explicita o conteúdo da aprendizagem: possibilitar que os alunos sejam cidadãos capazes de formular questões sobre o conteúdo e sobre a realidade (P9); incentivar os alunos a questionar os problemas atuais, em especial os ambientais, e a

fazer críticas construtivas como cidadão (P12); compreender seu papel na sociedade da qual faz parte, percebendo-se como agente de atuação e transformação da realidade (P15).

Em relação à questão sobre o que acontece de fato com as expectativas iniciais, esse grupo de sete narrativas, que tem como expectativa a aprendizagem geral, também se divide em dois: um grupo composto por cinco narrativas evidenciando que há problemas na aprendizagem, e outro composto por duas narrativas explicitando que os alunos aprendem de fato.

Nas duas narrativas que consideram que a aprendizagem esperada se efetiva, encontram-se as seguintes afirmações: “[...] minhas expectativas, na maioria das vezes, me surpreendem satisfatoriamente” (P12); “[...] muitas vezes nós professores somos tratados pelo alunado com um CONSELHEIRO FAMILIAR” (P10). Em relação a essa última afirmação, entende-se que as expectativas do professor foram atingidas, dado seu objetivo de que os alunos fossem capazes de sonhar e acreditar em si mesmo. Assim, ao tratar o professor como um conselho familiar, o aluno apresentou-se aberto ao diálogo.

As cinco narrativas que consideram que há problemas na aprendizagem dos alunos evidenciam três tipos de problemas: centrados nos alunos; na ação docente; e sem explicação. Três narrativas elucidam que os problemas da aprendizagem decorrem do aluno, por conta da falta de preparação prévia do aluno, incluindo a não alfabetização, para aprender o conteúdo (P4); o desinteresse (P5); e a falta de participação efetiva na aula (P11). Os problemas da aprendizagem dos alunos interferem na ação docente (P9), uma vez que, por não atingir as expectativas iniciais, muitos professores adoecem (depressão, ansiedade). Um professor (P15) referiu que nem sempre suas expectativas são atendidas. Não disse por quais razões, mas apenas que alguns alunos atingem os objetivos esperados.

Diferentemente dos grupos anteriores, que centram suas expectativas na aprendizagem, a expectativa de uma professora é desenvolver todo o planejamento inicial feito para as atividades do ensino ao longo do ano letivo:

Sempre se tem uma enorme expectativa ao início de cada ano: planos já elaborados, propostas de trabalhos a serem realizados por mim e pelos estudantes, inserção de mídias diversas durante as aulas, enfim todo um planejamento que se fosse possível de ser aplicado com certeza traria maior satisfação para a carreira docente, pois se saberia que o seu objetivo está sendo alcançado, não importa qual foi o objetivo traçado. (P14).

Contudo, o que acontece de fato, segundo a professora, é que problemas centrados nos alunos, na escola e na profissão docente desmotivam o trabalho docente. Em relação aos alunos, não há correspondência das turmas com os objetivos do ensino, existem problemas de

alfabetização, indisciplina e falta de incentivo de pais e da escola quanto à aprendizagem. Em relação à escola, os empecilhos são a carga horária, a falta de estrutura (laboratórios, livros didáticos e literários, computadores, entre outros), a rotina desgastante com a enorme burocracia escolar. Em relação à profissão docente, observa-se uma desvalorização crescente da carreira do professor, o que concorre para que nem sempre seja respeitado pela sociedade brasileira.

As narrativas dos professores sobre as expectativas projetadas no ensino de Geografia e sobre o que acontece de fato com esse ensino também explicitam que a preocupação docente com o ensino centra-se no aluno (a quem se ensina), na escola (onde se ensina) e no docente (ação e profissão, que remete ao como se ensina). Reforça-se, assim, a relevância dessas três categorias para entender a concepção de Geografia escolar dos professores.

3.2.3 Avaliação contínua no ensino de Geografia: concepção e instrumentos

A avaliação não foi objeto de análise dos professores ao tratar de como organizam o seu trabalho com o ensino de um conteúdo. Contudo esse item foi objeto de uma questão, que precedeu ao questionamento sobre o trabalho com conteúdo, a saber: “Como você avalia a aprendizagem do aluno em suas aulas?” (Apêndice B). Quatorze professores responderam à questão, e as respostas podem ser classificadas em dois grupos. No primeiro grupo as narrativas de sete professores explicitam a concepção e os instrumentos de avaliação (Quadro 9). No segundo grupo, encontra-se a avaliação de sete professores sobre a aprendizagem dos alunos (Quadro 10).

No primeiro grupo, a exposição da concepção e dos instrumentos de avaliação utilizados para avaliar os alunos foi o objeto da análise de sete narrativas, dentre as quais cinco apresentaram de modo integrado a concepção e os instrumentos de avaliação utilizados na prática de ensino (P2, P6, P11, P13, P14 – Quadro 9); e duas apresentaram apenas a concepção de avaliação (P1, P5 – Quadro 9).

A concepção de avaliação como contínua, processual, cotidiana e com a integração de diferentes instrumentos perpassa as sete narrativas, mas apenas uma cita que o foco da avaliação é possibilitar a aprendizagem dos alunos (Quadro 9). Seguem alguns trechos da narrativa dos professores:

Esta avaliação é contínua, deve ter caráter diagnóstico, investigativo e processual, captando o aproveitamento do aluno e contribuindo com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento. (P1).

A avaliação é processual, ou seja, procuro observar e avaliar o estudante cotidianamente, o que com certeza é mais trabalhoso. (P14).

Os alunos são avaliados sem aquela tradicional prova, decora o texto e transcreve através das perguntas do professor. Fazemos uma avaliação contínua diária. (P2).

Os instrumentos de avaliação indicados nas narrativas, além da tradicional prova, citada em três narrativas (P11, P13, P14 – Quadro 9), incluem atividades escritas, como produção de texto, questionário, leitura e interpretação, palavras-cruzadas, produção textual, trabalho escrito e de pesquisa em grupo ou individual; atividades orais, como debate, seminário, jogos, respeito às normas da escola e participação na aula; atividades com mapas envolvendo a confecção, leitura e interpretação dos mapas; e são citados também os projetos diversos, mas sem especificações.

Quadro 9 - Concepção e instrumentos da avaliação da aprendizagem utilizados por professores de Geografia, Goiânia/GO, 2012

Elementos da avaliação	Textos correspondentes
Concepção e Instrumentos	P2 - Os alunos são avaliados sem aquela tradicional prova, decora o texto e transcreve através das perguntas do professor. Fazemos uma avaliação contínua diária. Sua presença em sala de aula é fundamental, tarefas individuais (questionários) através de consultas dos resumos passados em quadro de giz ou do livro, confecção de mapas, palavras cruzadas e outros.
	P6 - Nesse sentido, os avalio com instrumentos quantitativos e qualitativos. Utilizando o critério qualitativo as atividades individuais com valor/quantidade de pontos pré-estabelecidos para cada questão são por mim elaboradas e respondidas de forma objetiva pelo aluno. Já qualitativamente, o aluno é avaliado considerando as suas participações nos debates, indagações, ponderações, leitura, interpretação, produção de texto, etc.
	P11 - Através da participação, indago sobre o que está sendo trabalhado, com seminários, trabalhos escritos, avaliações escritas, jogos (ex.: autódromo do conhecimento), interesse, desempenho do aluno em projetos diversos, respeito com as normas da escola. Procuro avaliá-los no todo.
	P13 - De forma contínua e com vários instrumentos combinados como participação na aula, trabalhos de pesquisa, provas, com maior peso para as atividades diárias em sala de aula e extrassala e pequeno peso para as provas. A frequência também acaba interferindo porque quem falta muito, participa pouco. Mas procuro ter bom senso, sendo sensível aos problemas e dificuldades dos alunos.
	P14 - A avaliação é processual, ou seja, procuro observar e avaliar o estudante cotidianamente, o que com certeza é mais trabalhoso. Assim, são constantes em minhas aulas trabalhos em grupos e individuais, atividades baseadas em leitura e interpretação de mapas do livro didático, produções textuais diversas além de uma avaliação (prova) ao final do trimestre. É claro que sabemos quais são os estudantes com maiores dificuldades, afinal é comum aplicar atividades diagnósticas no decorrer do ano para nos auxiliar ao propor atividades e conteúdos diversos. Ao final de cada trimestre, ao fechar os percentuais não se consideram isoladamente as notas somadas e sim todo o processo de ensino-aprendizagem.

Concepção	P1 - Esta avaliação é contínua, deve ter caráter diagnóstico, investigativo e processual, captando o aproveitamento do aluno e contribuindo com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento. A realidade atual torna nosso trabalho mais difícil, pois alguns sujeitos da educação não estão fazendo a sua parte, por exemplo, os sistemas de educação no Brasil nas esferas federal, estadual e municipal estão aplicando políticas públicas educacionais equivocadas, o que impede o acesso dos alunos das escolas públicas às universidades públicas federais. Podemos constatar isso através do IDEB, Prova Brasil, Enem. Isto mostra uma aprendizagem parcial.
	P5 - Procuro avaliar de forma contínua tudo que é produzido.

Fonte: pesquisa empírica realizada Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

Ao tratar da avaliação da aprendizagem dos alunos, em um segundo grupo de narrativas, os professores apresentaram sua avaliação sobre a situação da aprendizagem dos alunos. Nesse grupo, foram identificadas duas situações: que a aprendizagem é positiva, mas é preciso melhorá-la (P4, P8, P16 – Quadro 10); e que há aprendizagem apenas para uma parte dos alunos, pois existem problemas (P7, P9, P10, P15 – Quadro 10).

A aprendizagem é concebida como positiva em três narrativas, concebendo-a como boa (P16), que está melhorando (P8) e que sempre apresenta progresso nas aulas (P4). Contudo, poderia ser melhorada a partir da superação de alguns problemas. Uma professora (P4) argumenta que se houvesse participação e acompanhamento dos pais nas atividades escolares a aprendizagem poderia melhorar. Outra professora (P16) destaca que a falta de interesse dos alunos e o fato de a Geografia ser concebida como uma disciplina decorativa, mais fácil que Matemática, são problemas que interferem na aprendizagem.

Nas narrativas que concebem que há aprendizagem apenas para uma parte dos alunos, os problemas destacados pelos professores são vinculados aos alunos, às famílias e à escola. A ausência de pensamento abstrato, o descompromisso e a dificuldade com a leitura, a escrita e os números são os elementos que provêm dos alunos e dificultam a sua aprendizagem (P9, P15). Em relação às famílias dos alunos os problemas elencados foram renda baixa, falta de estrutura e pouca instrução escolar (P9, P10, P15). Em relação à escola, proposta curricular de inclusão de alunos com diferentes níveis cognitivos, em especial aqueles relacionados à leitura e à escrita, em um mesmo ambiente de ensino-aprendizagem, e a violência de diferentes tipos – verbal, velada e física (P9, P15) – foram os dois problemas identificados.

Na concepção de avaliação apresentada pelos professores também é possível identificar as categorias a quem se ensina, onde se ensina e como se ensina. A adoção da concepção de avaliação como contínua, processual com auxílio de diferentes instrumentos avaliativos revela as categorias onde ensina e a quem se ensina. A primeira por estar vinculada à concepção curricular de ciclo de desenvolvimento humano adotada pelas escolas

da SME/GO, e a segunda pelo fato de os alunos serem os sujeitos que são avaliados. Na prática cotidiana das escolas da SME/GO, essa concepção de avaliação perde sua criticidade e torna-se um instrumento de aprovação contínua dos alunos independente de suas condições cognitivas. Essa situação, de certo modo, é explicitada pelo segundo grupo de docentes que, ao avaliar a situação da aprendizagem dos alunos como um todo, identificou vários problemas nessa aprendizagem resultantes das más condições cognitivas e socioculturais dos alunos, bem como da concepção curricular da escola, que inclui alunos de diferentes níveis de desenvolvimento em uma mesma sala de aula.

Quadro 10 - Avaliação da situação da aprendizagem dos alunos pelos professores de Geografia, Goiânia/GO, 2012

Avaliação do professor	Textos correspondentes
A aprendizagem é positiva, mas é preciso melhorá-la.	P4 - Sempre vejo progresso em minhas aulas. Por menor que seja, sempre há. A aprendizagem poderia ser ainda melhor se houvesse participação e acompanhamento dos pais.
	P8 - Está melhorando. Eu percebo um interesse maior, mas ainda temos um caminho a percorrer.
	P16 - Acredito ser boa. Existem vários problemas em relação à aprendizagem como falta de interesse e perspectivas dos alunos, mas não são problemas específicos do ensino de Geografia e sim de todo o ensino. E em relação à Geografia o problema é que os alunos acreditam que a disciplina é “decorativa”, é mais fácil que matemática, por exemplo e que não ajudará muito em seu ‘futuro’ (ou seja, em sua profissão).
Há aprendizagem para uma parte dos alunos, pois há problemas.	P7 - Uma parte dos alunos consegue atingir os objetivos propostos para os conteúdos trabalhados.
	P9 - Eu não posso afirmar que 100% dos alunos atinjam os objetivos esperados, mas todas as minhas ações se direcionam para que haja a compreensão de pelo menos o básico da Geografia, ou do que ela representa no espaço, que vai do local ao global. Entretanto, tenho ciência que, ao fazer a inclusão de todos, produz uma “exclusão ao contrário”, porque restrinjo o tempo que poderia servir para verticalizar o conteúdo. Eu poderia mediar os assuntos com maior profundidade, aproveitar o potencial dos alunos mais talentosos ou mais compromissados com a própria aprendizagem. Apesar de todo o cuidado na inclusão do aluno que não domina as ferramentas de leitura, de escrita e de números, de usar uma metodologia de fixação (o ir-e-voltar no conteúdo), de tentar fazer as escolhas mais conscientes dos conteúdos necessários à aprendizagem de Geografia para as séries seguintes, nem sempre consigo alcançar os objetivos porque há muitas variáveis na rede municipal goianiense: há os alunos completamente desorientados, seres sociais desprovidos de família, desprovidos de recursos, sem objetivo de vida, que fazem tudo mecanicamente, que apesar da idade (12 a 16 anos) não desenvolveram ainda o pensamento abstrato; há a violência verbal, a violência velada, a violência física; há os alunos descomprometidos com o processo ensino-aprendizagem, que são lançados à própria sorte pelos pais, entre outras.
	P10 - Alguns conseguem realmente aprender, mas no geral a EXTREMA falta de organização familiar e social atrapalha tudo [...]. Contudo, ainda somos agraciados com alunos que nos dão alegria de caminhar por si só. Uma pequena parcela (pequena mesmo rs) entende o real papel da Geografia e isto é gratificante.
	P15 - A clientela da escola é formada principalmente por pessoas de origem simples, famílias de baixa renda, como pouca instrução. Muitos expõem fragilidades como a desestrutura familiar e uma base de conhecimento muito fraca, principalmente no tocante à leitura e escrita. Dessa forma a aprendizagem fica prejudicada, mas é possível notar crescimento especialmente no que diz respeito às relações sociais entre os alunos.

Fonte: pesquisa empírica realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

A categoria como se ensina aparece quando os professores citam os diferentes instrumentos avaliativos utilizados envolvendo atividades escritas, orais e com mapas, bem como quando sugerem alternativas para superar os problemas da aprendizagem, como envolvimento dos pais e a superação da concepção da Geografia como uma disciplina decorativa.

O pensamento dos professores sobre o seu trabalho no ensino de Geografia centra-se no aluno, na escola, e na metodologia de ensino para selecionar e abordar didaticamente os conteúdos geográficos, bem como para tratar dos objetivos e da avaliação no ensino dessa disciplina. Esses elementos revelam, por um lado, o papel da Geografia escolar como conhecimento de base do ensino e, por outro, o caráter social desse conhecimento, pois ao tratar do seu trabalho o professor falou diretamente da abordagem dos conteúdos geográficos no ensino tendo como referência as condições sociais dos alunos e da escola.

3.3 Elementos Conceituais da Geografia Escolar Evidenciados no Pensamento de Professores de Geografia de Goiânia/GO

O conhecimento didático do conteúdo, conforme defendeu Shulman (2005), de fato apareceu como o conhecimento de base para o ensino nas narrativas dos professores, pois ao tratar do seu trabalho no ensino de Geografia eles consideraram em primeiro plano a abordagem didática do conteúdo geográfico. Nessa abordagem, tiveram relevância os seguintes elementos de referência da Geografia escolar: o conhecimento geográfico do aluno, nas vertentes cotidiana e científica; o currículo da escola e o livro didático como fontes de seleção dos conhecimentos geográficos a serem ensinados, em função do contexto escolar em que se atua; e a adoção de diferentes materiais e procedimentos na metodologia do ensino de conteúdos geográficos. Na sequência, apresentam-se esses elementos por meio de aproximações entre a concepção dos professores e as concepções de Geografia escolar e de didática da Geografia.

3.3.1 Conhecimento geográfico do aluno

O aluno apareceu como o elemento mais recorrente no pensamento dos professores de Geografia ao abordar sobre o seu trabalho docente (Gráfico 1), o tratamento didático dos conteúdos, os objetivos e a avaliação no ensino de Geografia.

A formação da subjetividade do aluno com foco em seu caráter espacial, considerando as expectativas de aprendizagem, o contexto social e a realidade cotidiana, apareceu como o objeto em torno do qual o trabalho docente se estrutura. Para os professores, o objetivo do ensino da Geografia é que os alunos realizem a leitura geográfica de sua realidade cotidiana – sua cidade, seu lugar de vivência – por meio dos conteúdos geográficos, vendo-se nesse processo como um agente produtor do espaço e posicionando-se como cidadãos acerca dos fatos analisados. Para atingir esse objetivo os professores concebem o aluno como um sujeito social concreto situado em uma realidade cotidiana determinada, considerando especialmente os fatos desse contexto social que dificultam a aprendizagem como a condição econômica, a organização familiar e a conciliação entre trabalho e estudo. Nesse contexto, os professores consideram a necessidade de fazer a articulação entre os conhecimentos geográficos ensinados na escola com a realidade cotidiana dos alunos, como um elemento necessário à motivação para a aprendizagem geográfica significativa. Assim, o conhecimento cotidiano do aluno é concebido pelos professores como uma referência para o planejamento do ensino, bem como para a seleção e a abordagem didática dos conteúdos.

Todavia, quando avaliariam os resultados do ensino que realizam, os professores explicitaram que os alunos não têm aprendido de fato (Quadro 2). Dentre os motivos dessa não aprendizagem eles ressaltaram: o papel do atual do contexto social, que tem afetado as famílias e provocado indisciplina e dificuldade de aprendizagem dos/pelos alunos na escola; o papel dos alunos em relação à aprendizagem, que tem sido marcado pelo desinteresse; a deficiência de conhecimentos prévios básicos como a alfabetização; a não participação na aula e ainda a dificuldade resultante do longo período fora da escola no caso dos alunos do EAJA; o papel dos professores em relação à aprendizagem, que tem sido caracterizado pela necessidade de o professor aprender a ensinar os conteúdos conforme a realidade do aluno que se tem, e ainda o adoecimento de alguns docentes, em função dos resultados negativos da aprendizagem.

Diante desse contexto, nota-se que fazer com que o aluno aprenda é o grande desejo, problema e desafio do professor de Geografia na escola atual, de modo que o conhecimento geográfico do aluno desponta como um importante elemento do pensamento conceitual docente sobre a Geografia escolar. Nesse sentido, apesar do insucesso obtido na aprendizagem, as concepções dos professores sobre a consideração do conhecimento geográfico do aluno para a realização do ensino de Geografia estão em consonância com as concepções de Geografia escolar e da didática da Geografia.

Em relação à concepção de Geografia escolar, ressalta-se que o conhecimento cotidiano presente nas ideias dos alunos é uma das fontes do conhecimento escolar desejável proposto pelo IRES, conforme García (1998). A concepção de Cavalcanti (2012) sobre a Geografia escolar também considera que o professor deve levar em conta o conhecimento do aluno, em especial o modo como o aluno aprende, como uma referência para a seleção dos conteúdos e para optar por métodos de abordá-los. A tese defendida por Cavalcanti (1998) concebe os conhecimentos cotidianos do aluno como uma referência essencial para a formação do raciocínio espacial, no ensino de Geografia, por meio de sua articulação com os conceitos científicos.

Analisa-se o conhecimento geográfico do aluno pela didática da Geografia em três perspectivas que se articulam entre si. Na primeira, o interesse volta-se para saber quem é o aluno, ou seja, compreender o seu contexto sociocultural de vivência conforme as demandas da sociedade contemporânea. Na segunda, o conhecimento geográfico do aluno é utilizado como a justificativa da proposição dos objetivos do ensino de Geografia. Por fim, o conhecimento geográfico do aluno é concebido como um meio para a realização desse ensino.

Conhecer o aluno, seu modo de vida, bem como seus gostos e comportamentos, na sociedade contemporânea, é uma demanda colocada pela didática da Geografia para a obtenção de eficácia no ensino, a que os professores pesquisados se mostraram atentos especialmente quando trabalham com os alunos do EAJA (P3, P9, P13 – Quadro 2). Ao caracterizar a relação do jovem²² com a escola, Chaveiro (2011) argumenta que ela é marcada por conflitos. Isso porque, apesar de o jovem gostar da escola como um lugar de sociabilidade, ele não gosta da aula, tampouco da rigidez, da burocracia e da lentidão dessa instituição. Isso mostra que a escola apresenta dificuldade para compreender e se relacionar com jovem. Ela o vê como um sujeito “inquieto, indisciplinado, debochado, frenético, compulsivo, sem interesse” (CHAVEIRO, 2011, p. 180). A respeito disso, o autor acrescenta que o jovem atual é produto de seu tempo histórico:

Por serem testemunhos da sociedade mundial e brasileira, o jovem atual é filho de uma realidade urbana, de relações baseadas na força tecnocêntrica, na fragmentação e na diluição do trabalho rígido; na reorganização dos territórios; na mudança dos tipos de desenho familiar; no império e na

²² A categoria jovem inclui pessoas com idades entre 15 e 24 anos, conforme a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que também é adotada por Cavalcanti (2012), ressaltando-se que há pessoas com comportamento jovem para além dessa faixa etária. Aqui se destaca que os alunos escolares dos anos finais do Ensino Fundamental com faixa etária entre 11 e 14 anos caracterizada como pré-adolescentes e adolescentes partilham muitos elementos da cultura jovem.

potência das máquinas criadoras de subjetividade; na aceleração do tempo; na reorganização das redes etc. (CHAVEIRO, 2011, p. 181).

Em relação aos tópicos elencados pelo autor, destaca-se o papel das máquinas criadoras de subjetividade. Conforme Chaveiro, as instituições hegemônicas (como a mídia, publicidade, indústria e Estado) têm tido mais potência na formação da subjetividade do jovem – por meio da imposição de noções, valores e gostos – do que as instituições modernas como a família e a escola. Apesar de tal situação, o autor argumenta que a escola ainda tem seu papel na formação do jovem desde que abandone as relações pautadas no militarismo e na desilusão pedagógica e passe a compreender o fundamento do conflito jovem/escola/jovem. Nesse sentido, o autor defende a adoção de práticas pedagógicas que superem a adoção isolada do abstracionismo conceitual e do empirismo ingênuo da vivência e passe a criar formas de ler o universal, no lugar de vivência, e de ler a vivência, mediante os quesitos universais dos conceitos.

Cavalcanti (2012) contribui com essa discussão sobre a necessidade de se conhecer o jovem aluno, para quem se ensina, argumentando que o correto é utilizar o termo juventudes, em virtude das diversidades e das desigualdades que há entre os grupos juvenis. Os jovens, na análise de Cavalcanti, são agentes do processo de produção do espaço urbano na medida em que vão construindo seus lugares na cidade, seja em espaços públicos ou privados. Nesse sentido, a diversidade desses grupos pode ser visualizada na sua espacialização na cidade, a exemplo dos grupos de *hip hop*, do *funk*, dos grupos religiosos, das torcidas de futebol etc. A desigualdade é percebida por meio das formas de acesso aos lugares e aos bens culturais da/na cidade, de modo que os jovens de bairros periféricos apresentam maiores demandas por espaço público para a produção de seus lugares na cidade, razão por que têm se territorializado principalmente em ruas e praças. O acesso à educação e aos demais bens culturais também é mais problemático para o jovem mais carente, que muitas vezes tem de abandonar a escola pública pela necessidade de trabalhar para garantir o seu próprio sustento e de sua família.

Contudo, após um tempo fora da escola, impulsionados pelas demandas do mercado de trabalho, os jovens outros, já adultos, retornam ao ensino formal, agora na modalidade EAJA, conciliando trabalho e estudo. Essa realidade é vivida e conhecida pelos professores da pesquisa – sete deles ensinam na EAJA (Tabela 3). Ao reconhecer que o trabalho é indicado como conteúdo curricular principal e transversal da educação de jovens e adultos, Santos (2011) propõe que o ensino de Geografia nessa modalidade se realize por meio da problematização e análise da própria vivência cotidiana urbana do aluno trabalhador.

Cavalcanti (2012), por sua vez, propõe que o ensino de Geografia lide com a linguagem dos jovens e adote a cultura do jovem, e sua respectiva espacialização pela cidade, como um conteúdo de ensino, pois para a autora não basta manter os jovens na escola, é preciso possibilitar que eles compreendam a vinculação de sua espacialidade com os conteúdos das disciplinas.

Essas propostas de Santos (2011) e de Cavalcanti (2012) já direcionam para a segunda perspectiva do conhecimento geográfico do aluno na didática da Geografia por meio da reflexão sobre o objetivo do ensino da Geografia na escola. A consideração de que o aluno tem um conhecimento geográfico cotidiano sobre a realidade – que é oriundo de suas práticas espaciais, ainda que impreciso e parcial, de modo articulado com a relevância do conhecimento geográfico científico para a vida do aluno – é ponto de partida das reflexões sobre o objetivo do ensino de Geografia. Seguem algumas proposições nesse sentido.

Para Pinchemel (1989, p. 20), “[...] pode-se considerar a educação geográfica como uma formação para a consciência espacial” (tradução nossa). Ter essa consciência espacial é fundamental para que os alunos possam entender a vida na Terra, em diferentes escalas, seja seu lugar ou lugares distantes, por meio da identificação dos aspectos espaciais dos problemas. Ainda que os alunos tenham um conhecimento prévio de sua espacialidade, proveniente dos meios de comunicação e de suas viagens e deslocamentos pelo espaço, esses conhecimentos por si só não possibilitam a consciência do espaço. Os elementos indicados pelo autor para a formação da consciência espacial são a análise das localizações e distribuições, a análise ambiental e o estudo da organização espacial.

Ao tratar das finalidades da educação geográfica, Callai (2012, p. 73), tendo como pressuposto a necessidade de um ensino significativo para a vida do aluno, defende que o papel dessa educação é “explicar e compreender o mundo, de se situar no contexto espacial e social em que se vive”. Para a autora, ensinar Geografia significa ensinar para a vida, para o entendimento do que acontece no lugar em que se vive. A proposta é que essa realidade seja tratada didaticamente de modo que o aluno a compreenda e passe a ver a si próprio como um sujeito responsável pela construção dela. Como a especificidade da Geografia centra-se na leitura espacial, Callai (2003) argumenta que, embora a leitura do espaço construído seja feita por todos, a leitura geográfica requer o uso de referenciais teóricos que superem o senso comum.

Nesse sentido, as escalas de análise tornam-se instrumentos poderosos para estudar o mundo que vivemos. Observar, descrever, analisar as coisas do

lugar em que vivem pode levar os estudantes a desenvolverem maior interesse pelos problemas do mundo atual. (CALLAI, 2012, p. 77).

Nessa mesma direção, Castellar (2005, p. 212) argumenta que “[...] o saber agir sobre o lugar de vivência é importante para que o aluno conheça a realidade e possa comparar diferentes situações dando significado ao discurso geográfico”, pois a justificativa da Geografia na escola é que ela contribua para a leitura do mundo. A leitura desse espaço vivido, segundo a autora, requer a capacidade de o aluno saber explorar os elementos naturais e construídos da paisagem para além de suas formas, manejando, assim, os conceitos básicos do pensamento geográfico como localização, orientação, território, paisagem, natureza, espaço e tempo. A indicação da autora é que o conhecimento prévio do aluno seja considerado ao longo de todo o processo de ensino, no qual os mapas e imagens cumprem uma função especial, por possibilitarem que os alunos mobilizem a um só tempo o conhecimento prévio e habilidades mentais.

Nota-se uma aproximação considerável entre essas proposições sobre o objetivo da Geografia na escola e o pensamento dos professores em relação a esse assunto, especialmente quando se trata do papel do ensino dessa disciplina para leitura do mundo com foco no lugar de vivência e na consideração do conhecimento cotidiano dos alunos. Contudo, quando o tema são os conceitos e procedimentos pelos quais essa leitura é ou deveria ser feita, os professores não se manifestaram sobre o assunto, evidenciando, dessa forma, um distanciamento das proposições da didática da Geografia. Talvez resida nessa ausência uma das explicações para o fato de os professores não conseguirem obter a aprendizagem de seus alunos, apesar de terem argumentado que ao ensinar objetivam a compreensão do mundo, a partir do lugar de vivência, sob o ponto de vista geográfico, e que buscam conhecer o aluno e suas condições de vida, bem como seus conhecimentos prévios. Conclui-se dessa forma que, apesar de os professores já terem consciência de que é fundamental considerar os conhecimentos geográficos prévios do aluno para ensinar a ler o espaço, eles ainda não sabem ou não têm condições de realizar o ensino estruturado sob esses princípios.

Apresentam-se, na sequência, algumas proposições da didática da Geografia voltadas para o uso dos conhecimentos geográficos cotidianos dos alunos como uma das referências para a compreensão do mundo, do lugar de vivência, do ponto de vista espacial.

O conhecimento geográfico do aluno é tratado por García Pérez (2003), sob a denominação de ideias, como uma fonte do conhecimento escolar desejável. Assim, as ideias dos alunos são formadas tanto pelos conhecimentos cotidianos quanto pelo conhecimento

escolar, não tendo por isso um valor menor que o conhecimento científico. Para o autor, o desenvolvimento das ideias dos alunos apresenta cinco níveis de formulação em diferentes visões de mundo. Inicia-se com uma *visão sincrética e harmônica*, estreitamente vinculada com a vivência cotidiana. Passa para uma *visão analítica e descritiva*, em que os conceitos simples têm seu uso enriquecido por meio da ampliação das escalas espacial e temporal, para além da vivência cotidiana imediata e da consequente superação da visão egocêntrica dos níveis anteriores, em direção às *visões antropocêntrica e sociocêntrica*. Progride para uma *visão sistêmica e complexa*, na qual continua com a ampliação das escalas espacial e temporal e com análise do fenômeno feita em distintos níveis de explicação, mediante a utilização de conceitos complexos de grande capacidade explicativa. Por fim, o autor destaca a *visão desejável*, que requer o uso de modelos gerais de análise com enfoque histórico para a compreensão tanto do estado atual do fenômeno quanto das dificuldades a serem superadas para se chegar às melhorias desejadas, a exemplo do fenômeno qualidade de vida no meio urbano. Esse nível da visão sistêmica se apresenta mais como uma concepção desejável do conhecimento dos alunos do que um nível real das concepções deles. Mais que conhecer os níveis de desenvolvimento das ideias dos alunos, García Pérez (2003) argumenta também que é necessário conhecer as principais dificuldades de passagem de um nível a outro, bem como os níveis de progressão conceitual, as quais estão relacionadas às visões específicas presentes em cada nível. Segundo o autor, suas conclusões advêm da análise das ideias dos alunos ao longo do ensino escolar da unidade didática “Viver na cidade”, no contexto do ensino do meio urbano em atividade experimental do projeto IRES.

A pesquisa é o princípio metodológico adotado por Garcia Perez et al. (1993) no ensino do tema “Viver na cidade”, que é tomado como um problema socioambiental relevante, tendo como uma das referências do conhecimento as ideias dos alunos²³. Por conseguinte, na explicitação do como ensinar essa temática o autor defende a seguinte estrutura: partir do problema; considerar as concepções dos alunos ao longo do processo; inserir novas informações; favorecer a elaboração de conclusões pessoais; aplicar o aprendido a novas situações. Os problemas têm de ser colocados e resolvidos ao longo das aulas; se dão em sistema, em uma rede de problemas; tem de ser apresentados no formato de questões claras e compreensíveis pelos alunos, como por exemplo: vivemos bem na nossa cidade? Como se organiza a vida na cidade? Onde e como obtemos o necessário para viver na cidade?

²³ Este artigo de García Pérez et al. (1993) tem a função de um manual de orientação para o trabalho docente com o material impresso “Viver na cidade”, no qual são apresentadas: as referências utilizadas para realizar o planejamento; para fazer o recorte do tema; para delimitar o quê e como ensinar, bem como a sequência didática das atividades.

Sempre se viveu assim na cidade? O que fazemos com os resíduos urbanos? Em que zonas da cidade vivemos? Como se vive em outras cidades?

O desenvolvimento da sequência de atividades que compõe a unidade didática “Viver na cidade” considera os alunos como sujeitos ativos ao longo de todo o processo. Inicia-se com um conjunto de atividades para a delimitação do problema; segue com uma análise de materiais e dados relativos à moradia e aos equipamentos na cidade do aluno; é feita uma primeira revisão e reformulação dos problemas; continua com a análise dos transportes, transformações e itinerários na cidade; realizam-se a segunda revisão e a reformulação dos problemas; por fim conflui para a análise da questão central da unidade – “Se vive bem em sua cidade?” –, em busca das conclusões (GARCÍA PÉREZ et al., 1993).

Souto González (1999), assim como García Pérez (2003), reafirma que as ideias dos alunos são compostas tanto pelo conhecimento do meio social quanto pelo conhecimento escolar. Essas ideias possibilitam uma explicação do mundo pelo aluno. Ao integrar o conhecimento escolar, o papel do professor é problematizar as ideias dos alunos de tal modo que os alunos percebam que necessitam de elementos novos para compreender o problema em análise, possibilitando, assim, a ampliação dessas ideias. Nesse sentido, a proposta do autor é que o ensino se estruture em torno de problemas relevantes, concebidos como conteúdos didáticos, em cuja análise é preciso considerar as concepções dos alunos, ou seja, suas imagens subjetivas sobre o espaço, de modo articulado com os dados cartográficos ou estatísticos sobre o espaço analisado, possibilitando, dessa forma, a confluência dos conhecimentos cotidianos e científicos na elaboração do conhecimento escolar.

Em perspectiva próxima às duas anteriores, ao apresentar uma proposta didática para o ensino de cidade, Cavalcanti (2013a) reafirma sua concepção da vivência do aluno como uma dimensão do conhecimento e uma ação didática socioconstrutivista para a construção de conceitos no ensino de Geografia (CAVALCANTI, 1998). A autora propõe que o ensino da cidade se inicie pelo conhecimento dos alunos e de sua realidade espacial, por meio de atividade de pesquisa desenvolvida pelos próprios alunos com o auxílio de questionário e entrevistas envolvendo familiares, vizinhos e associação de moradores, com a intenção de conhecer os diferentes grupos sociais que existem na cidade a partir da própria realidade da sala de aula e dos alunos. A problematização e o debate dos dados levantados com a intenção de compreender as diferenças na cidade, em especial os territórios dos diferentes grupos na cidade em sua dinâmica e formação, são indicados para o passo seguinte, no qual ganham destaque as atividades de observação e de mapeamentos desses territórios. A discussão sobre os espaços públicos e privados e seus respectivos usos para uma prática cidadã, com base nos

dados levantados na fase inicial, é indicado como terceiro momento do ensino de cidade. A abordagem das teorias sobre a cidade, em especial da leitura geográfica por meio dos conceitos de paisagem, lugar e território, é indicado como quarto momento desse ensino. Para concluir, Cavalcanti (2013a) propõe que os alunos façam narrativas sobre a cidade utilizando-se dos conceitos e metáforas que foram apropriados por eles em diferentes formatos como textos, oralidade, mapas, croquis, fotos, simulações etc.

A intenção de apresentar essas propostas consistiu em demonstrar que, apesar de os professores ainda não terem incorporado mecanismos de trabalho com os conhecimentos geográficos cotidianos dos alunos, já existem reflexões teóricas e experiências práticas elaboradas sobre o assunto. Evidencia-se, portanto, que as concepções cotidianas e teóricas do professor sobre o assunto também podem ser ampliadas.

O tópico 4, ao tratar do modo como os docentes planejam e realizam o ensino, explicita mais pormenorizadamente o modo como eles lidam com os alunos nesses dois momentos.

3.3.2 Conhecimento curricular da escola

A escola, com foco na organização curricular e nas condições de trabalho, apareceu como o segundo elemento mais relevante do pensamento dos professores de Geografia para conceber seu trabalho docente (Gráfico 1), apresentando-se como um elemento que integra a reflexão sobre o conteúdo, os objetivos e a avaliação no ensino.

A organização curricular em torno da concepção de ciclos de desenvolvimento humano, incluindo projetos coletivos como o de leitura e escrita, e a concepção de avaliação contínua, conhecida e concebida pelos professores como uma referência de base para a realização do seu trabalho, revelam os aspectos condicionantes dessa organização curricular, bem como seus aspectos negativos, envolvendo as condições de trabalho.

Os aspectos condicionantes do currículo são evidenciados quando os professores argumentam que organizam o seu trabalho com base no currículo da SME/GO, que ensinam com base no projeto da escola “Leitura e escrita” (Quadro 3 – P15, P2), e que avaliam os alunos tendo como referência a concepção de avaliação contínua com o uso de diferentes instrumentos (Quadro 9), pois a concepção de avaliação defendida pelo currículo da SME/GO é a formativa (PREFEITURA DE GOIÂNIA, 2009).

Os aspectos negativos apresentados pelos professores são condicionados tanto pelo currículo quanto pela estrutura física e material da escola e repercutem nas condições de

trabalho. Dentre esses aspectos, destacam-se: o uso do livro didático e demais recursos didáticos; a rotina escolar e as aulas de Geografia; e ainda a dificuldade de aprendizagem dos alunos. O livro didático é concebido pelos professores como um recurso didático utilizado para a seleção de conteúdo, sob as justificativas de que o trabalho é feito em escola pública, que o uso desse recurso é pautado em uma concepção própria de ensino de Geografia, e que ele não se constitui como o único material utilizado no ensino (Quadro 3). Esse livro aparece como um aspecto negativo quando os professores argumentam que o utilizam pelo fato de ser um dos poucos recursos didáticos disponibilizados na escola pública, juntamente com o giz e o quadro-negro. Ao mesmo tempo, é um aspecto condicionado pelo currículo, pois as diretrizes curriculares da SME/GO deixam a cargo dos professores e da escola a tarefa de delimitação dos conteúdos de ensino, que na prática é feita com base no livro didático. A dinamicidade do tempo escolar, por sua vez, com seus vários projetos e eventos, interfere na realização do planejado para a disciplina de Geografia, aparecendo assim como um aspecto negativo. A dificuldade de aprendizagem dos alunos, segundo os professores, resulta de diferentes causas, dentre elas a não alfabetização e a dificuldade de leitura e escrita, que aparecem como uma recorrência considerável. Uma professora (P9 – Quadro 10) dá a entender que a base desse problema está na dificuldade docente em ensinar em um ambiente que inclui alunos com diferentes níveis cognitivos, conforme prevê o currículo da SME/GO, por meio da integração entre o ensino regular e a educação especial.

Sobre os aspectos negativos vinculados à condição física e material da escola que repercutem nas condições de trabalho, os professores destacaram um conjunto de ausências: de material didático para o ensino de Cartografia; de espaço físico e material para o projeto coleta seletiva (Quadro 7); de funcionários (Quadro 3 – P13); de laboratórios e de livros didáticos e literários (Apêndice E – P14).

Nota-se que o conhecimento curricular da escola é o segundo elemento do pensamento conceitual docente sobre a Geografia escolar, quando eles tratam do seu trabalho no ensino de Geografia. Esses resultados apontam para algumas aproximações entre as concepções dos professores e as concepções de Geografia escolar e de currículo.

As diretrizes curriculares, os livros didáticos e as concepções pessoais dos professores resultantes de suas experiências com a Geografia e a prática escolar são fontes constituintes da Geografia escolar na proposta de Cavalcanti. A concepção de conhecimento socialmente organizado presente na proposta do IRES pode incluir o conhecimento curricular da escola apresentado pelos professores, uma vez que as diretrizes curriculares e os livros

didáticos são apresentados pelos docentes como fontes utilizadas para selecionar conteúdos e realizar o seu trabalho no ensino.

A concepção dos professores valida também a proposta de Shulman (2005). Para esse autor, conforme apresentado no tópico 2 desta tese, o currículo, envolvendo as diretrizes curriculares, os livros didáticos e os contextos organizacional e social da escola, faz parte dos conhecimentos do professor, são uma fonte e uma categoria desse conhecimento. A proposição é de que o professor precisa conhecer esses materiais e contexto, que são ferramentas do seu trabalho, posto que influenciam sua ação docente, seja facilitando ou a inibindo. Trata-se do território do ensino, cuja configuração organizacional e paisagística deve ser conhecida pelos professores. Refere Shulman (2005, p. 13) nesse sentido: “Mas se um professor tem que ‘conhecer o território’ do ensino, então é a paisagem composta de tais materiais, instituições, organizações e mecanismos algo com a qual ele deve estar familiarizado” (tradução nossa).

Ao refletirem sobre o seu trabalho no ensino, os professores de Geografia da pesquisa explicitaram ter um conhecimento do contexto organizacional curricular e material da instituição escolar, que é mobilizado de forma crítica, por compreenderem que sua ação docente está articulada a esse contexto social da escola, mas não se reduz a ele.

Assim, em relação à teoria do currículo, as questões envolvendo a organização escolar e o planejamento curricular considerando a relação produção-implementação ficaram evidentes na concepção dos professores.

Para Lopes e Macedo (2011) a organização da experiência escolar é um dos mais consolidados sentidos de currículo, e o planejamento é um aspecto que permeia diferentes teorias curriculares²⁴. Consequentemente, o currículo em seu sentido tradicional é concebido como um planejamento prescritivo formal, que é realizado em dois momentos distintos e integrados – o de produção e o de implementação –, cujos problemas em sua realização frequentemente são imputados aos professores e às escolas. Conforme as autoras:

Há alguns elementos comuns a essas três tradições do campo do currículo no que tange à definição de currículo. Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo o destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde de currículo formal ou pré-ativo. É bem verdade que não se trata de defender que tudo pode ser previsto. Tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, mesmo alunos, podem ou

²⁴ A definição de currículo apresentada resulta da identificação dos elementos comuns às principais teorias do currículo – o eficientismo de Bobbit, o progressivismo de Dewey e a proposta eclética de Tyler – identificados por Lopes e Macedo (2011).

devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre numa fase de implementação do currículo, quando o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas. A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo. Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

A concepção de currículo como planejamento formal de caráter objetivo/científico, que prevê a divisão do trabalho entre produção e implementação, reafirma a leitura de Gimeno Sacristán (2008) de que o trabalho docente se dá em uma situação dada, planejada, estruturada e organizada antes mesmo de o professor se questionar sobre o que ensinar. Isto é, para Gimeno Sacristán, o pensamento docente sobre o que ensinar é subordinado às condições organizacionais do ensino escolar, ou seja, ao contexto macro do currículo na acepção de Lopes (2006).

Essa concepção de currículo também corrobora os três níveis do planejamento curricular proposto por Coll (2003). No primeiro nível, com base nos objetivos gerais de cada disciplina escolar são delimitados os blocos de conteúdos e os objetivos finais para cada um deles. No segundo nível, são apresentados os desdobramentos e sequenciação dos conteúdos, as orientações metodológicas e avaliativas. Esses dois primeiros níveis correspondem ao currículo oficial de fato, que é elaborado por responsáveis pela educação nacional e por especialistas nas disciplinas escolares. No terceiro nível, que não integra o currículo, são apresentados “exemplos” de unidades didáticas prontas com suas respectivas sequências de objetivos, conteúdos, metodologias e práticas avaliativas, para que o professor possa compreender o currículo para aplicá-lo na prática. Assim, na proposta de Coll, que é a base dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e também do currículo da SME/GO, o trabalho do professor limita-se à implementação do currículo por meio do ensino das sequências de conteúdos definidos nas duas primeiras instâncias.

Para além da delimitação dos objetivos, conteúdos, metodologias e práticas avaliativas que compõem os parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, o contexto organizacional do ensino formal por meio de leis, decretos e resoluções, desde a escala da União aos municípios, respeitando-se o papel de cada uma dessas instâncias, delimita toda organização do sistema educacional em seus dois níveis: educação básica e educação superior. Em relação à educação básica destacam-se: a definição das finalidades da educação nacional e dos objetivos gerais do ensino obrigatório; a proposição das etapas principais que compõem esse ensino com seus respectivos objetivos específicos; as formas de progressão do aluno de

uma etapa a outra; a duração de cada etapa em termos de dias letivos e carga horária diária e anual; a definição das matérias escolares por meio da definição dos conteúdos básicos a serem abordados no currículo; a forma de organização do ensino no âmbito escolar; a quantidade de alunos por turma considerando as etapas do ensino; a carga horária de trabalho do professor com a respectiva distribuição de atividades a serem desenvolvidas como ensino, estudo, planejamento e avaliação; a formação básica requerida do professor para exercer a docência. Enfim, o funcionamento do ensino escolar como um todo é concebido e organizado pelas secretarias de governo responsáveis pela educação,²⁵ tendo, na maior parte das vezes, como critério a racionalidade econômica baseada na relação custo-benefício de cada investimento no contexto da relação do lugar com agências neoliberais com atuação transnacional como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) (LIBÂNEO, 2013). A intenção não é aprofundar uma discussão sobre a estrutura e o funcionamento da educação nacional, mas tão somente reafirmar sua existência e chamar a atenção para a subordinação do trabalho docente em relação a essa estrutura, em seus aspectos curriculares e estruturais. Vale notar que o foco deste trabalho é a escala micro do currículo – a do trabalho cotidiano do professor –, para a compreensão das concepções docentes de Geografia escolar mobilizadas nesse contexto de trabalho, no qual os contextos macro e micro do currículo estão articulados.

Nesse sentido, a organização curricular das escolas da SME/GO estrutura-se sob a concepção de ciclos de formação e desenvolvimento humano, que integra a educação especial ao ensino regular, desde o ano de 1998. A base legal desse currículo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que prevê, em seu artigo 23, várias possibilidades de organização da educação básica, dentre elas os ciclos estruturados com base na idade, competências e outros critérios conforme o interesse do processo de ensino-aprendizagem; e ainda no seu artigo 58, que trata do princípio da integração entre educação especial e o ensino regular. O alto índice de distorção da relação idade-série dos alunos da SME/GO, resultante de um contexto com elevado número de reprovação bem como de evasão escolar, configurou-se como a motivação de fundo para a organização curricular em ciclo.

²⁵ Trata-se dos órgãos estatais responsáveis pela educação, como o Ministério da Educação (MEC) em nível nacional, e das secretarias de educação em nível estadual e municipal, como a SME/GO, as quais foram concebidas como secretarias de governo pelo fato de suas políticas serem definidas e alteradas conforme a concepção da cada governo que assume o poder, a despeito das considerações dos sujeitos que trabalham diretamente no ensino escolar. Contudo, ressalta-se que as mudanças na organização curricular são mais frequentes nas instâncias estaduais e municipais respeitando as diretrizes da União, que são mais perenes. No Brasil, desde meados da década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)– Lei 9.394/1996 –, juntamente com os PCNs de 1998, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010 e outras resoluções mais específicas, constituem a base legal da educação nacional.

Nesse currículo, a progressão de um ciclo a outro é trienal, no lugar da anual; a avaliação do aluno é formativa e descritiva, em detrimento da avaliação classificatória por meio de notas; e a estruturação das turmas tem como referência básica a idade, considerando as fases da infância, pré-adolescência e adolescência, em contraposição ao nível cognitivo do aluno. Esses elementos são adotados sob a defesa do respeito ao tempo da vida do aluno, à diferença e ao processo de conhecimento de cada aluno.

Após a definição das bases estruturais e econômicas do currículo, os responsáveis da SME/GO convidaram os professores para atuar no processo de definição dos conteúdos e diretrizes curriculares para efetivar essa proposta de educação. Conforme consta no próprio documento (PREFEITURA DE GOIÂNIA, 2009), alguns professores atuaram diretamente no processo de definição dos objetivos por ciclo e por área, bem como na definição das concepções de conteúdo e de avaliação. A defesa da avaliação é a formativa, com base em Hoffmann (2005), concepção explicitada pelos professores na pesquisa. Em relação aos conteúdos a defesa é de que ele contribua para a formação do cidadão crítico, comprometido com as necessidades de transformações sociais, cujo processo de seleção e delimitação cabe ao coletivo de professores em sua instituição escolar, considerando as necessidades dos alunos e a mediação entre currículo oficial e o contexto socioeducacional. Contudo, apesar dessa concepção crítica de seleção de conteúdo, a tarefa de delimitação dos conteúdos acaba sendo feita pelos livros didáticos, os quais, além disso, trazem a abordagem didática dele, cumprindo assim o papel do terceiro nível do currículo da proposta de Coll (2003). Tal é a relevância do livro didático no ensino, que ele é extremamente regulado e avaliado pela União, a ponto de sua política de produção e regulação no Brasil ser anterior à política nacional de currículo.²⁶

Nesse contexto, quando o assunto é o conteúdo a ser ensinado, o livro didático, mais que um recurso pedagógico, desponta como o currículo prescrito oficial, produzido e regulado no nível macro do currículo, que chega diretamente à escola e à prática cotidiana de ensino. Lopes (2007, p. 220) explica bem esse contexto, ao explicitar que, por ser um texto curricular

²⁶ A política nacional de produção, uso e avaliação do livro didático no Brasil inicia-se no século XIX com a chegada da família real ao país, mas é intensificada no século XX no contexto do movimento modernista. Desde então foram criados vários órgãos de controle e avaliação como: o Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937; a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) em 1964; e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 1985 (SCHÄFFER, 1999). O PNLD, criado também com a intenção de universalizar o acesso ao livro didático aos alunos da escola pública, segue na atualidade como o responsável pela avaliação e controle do livro no país. Assim, para que um livro didático possa ser comprado pelo governo federal, maior consumidor desse segmento, o material precisa ser avaliado e aprovado pelos critérios de análise do PNLD. A partir de 1991, as avaliações do PNLD passaram a ser realizadas por universidades brasileiras, de modo articulado com o MEC, com base em critérios eliminatórios e classificatórios. Os critérios eliminatórios avaliam a coerência e adequação metodológica, os conceitos e informações básicas e a construção da cidadania. Os critérios classificatórios incluem o conteúdo, o projeto gráfico editorial e o manual do professor (HESPAHOL, 2006; SPOSITO 2006).

com poder sobre as práticas, “[...] historicamente, o livro se consagrou como a forma mais eficiente de apresentar uma proposta curricular aos professores e alunos”. Para a autora, os livros didáticos se constituem como produtos culturais didatizados para garantir a cultura comum, pois na condição de proposta curricular eles propõem uma seleção e organização de determinados conteúdos culturais para fins escolares.

Corroborando essa função do livro didático, as críticas aos livros didáticos de Geografia centram-se na sua deficiência na abordagem dos conteúdos e em orientações para que o professor utilize esse material com maior autonomia. Diante disso, a indicação geral é que esses livros sejam melhorados em termos de conteúdos e que haja maior investimento na formação do professor (CASTROGIOVANNI; GOULART, 1999; SCHÄFFER, 1999; ALBUQUERQUE, 2011; TONINI, 2011). Nesse sentido, concorda-se com Lopes (2007) quando ela questiona o lugar do livro didático nas políticas de currículo, sob o argumento de que embora os professores façam a reinterpretação e a recontextualização do livro didático, por cruzamentos híbridos de diferentes contextos de influência (prática, currículo, acadêmico), ainda assim alguns sentidos e significados são privilegiados, apesar da pluralidade de leituras. A proposta de Lopes é que seja retirado o caráter didático dos livros, que o professor seja o responsável pela didatização do conteúdo e que se passe a utilizar na escola livro de diferentes naturezas.

Retornando ao pensamento dos professores de Geografia desta pesquisa sobre o conhecimento curricular da escola, ressalta-se que eles têm ciência das críticas feitas ao currículo e ao livro didático, quando argumentam que utilizam o livro em função do contexto em que trabalham, mas que o fazem conforme a sua concepção pessoal de Geografia e de ensino. Assim, ao produzirem interpretações e significações sobre o currículo da escola e o uso do livro didático no contexto de sua prática, os professores explicitam que há limites na subordinação de seu trabalho às instâncias macros do currículo. Isto é, o controle total do trabalho docente em sala de aula não é possível, pois, conforme Lopes e Macedo (2011), ao se mudar a concepção que se tem do poder, de centralizada para difusa, a prática da escola pode ser considerada como um centro decisório e de produção de sentidos para a política de currículo.

Não apareceram nas concepções dos professores, nesse primeiro momento da pesquisa, relatos de planejamento e trabalhos coletivos, tampouco de uma atuação efetiva na produção de uma concepção curricular própria da escola. O trabalho coletivo, na produção curricular no âmbito da escola, é indicado como uma possibilidade de construção de outra

cultura escolar, bem como de autonomia para os docentes e a escola por Nóvoa (1995), Gimeno Sacristán (2008) e Cavalcanti (2006).

Contudo, conforme a proposta de Lopes e Macedo (2011, p. 253), “um sujeito a quem sempre falta algo é condição para a ação”, pois “a ação consiste na busca por preencher essa falta da estrutura que constitui o sujeito”. Logo, para Lopes (2013), o importante é desconstruir, questionar a existência de identidades fixas e polarizadas, e desestabilizar as polarizações política/prática e produção/implementação nas propostas de currículo. Ao entender que a produção de significados sobre o currículo é feita continuamente pelos sujeitos desde os seus lugares de atuação e ponto de vista, que não há um centro fixo irradiador de poder e significação, o currículo é concebido como uma luta política constante por sua própria significação, conforme explica Lopes (2013, p. 20):

Se pensarmos na política de currículo, há uma dimensão da política que se refere aos atos e instituições constituídos na tentativa de regular a atividade curricular de professores e alunos. Mas a essa dimensão podemos associar o currículo político, dimensão que faz de cada um de nós atores sociais envolvidos na produção da política curricular. Nesse sentido, a política envolve a admissão do conflito e do movimento, em todos os espaços sociais, sem determinações *a priori*. Não há regras prévias estáveis que definam a política correta, racionalmente estruturada.

A proposta é passar da concepção de política curricular reguladora e centrada no Estado à concepção de currículo político. Ao definir o currículo como luta política, a autora ressalta que todos os atores sociais estão envolvidos na produção da política curricular. A defesa pauta-se no argumento de que assim como a luta política pelo poder é constante, a detenção dele é provisória e contextual, pois não há regras obrigatórias e nem significados fixos. O currículo entendido como luta política é um processo constante de significação exercida contextualmente por cada um de nós.

As interpretações e modos de uso do currículo e do livro didático no contexto do planejamento e da prática de ensino pelos professores, assim como a identificação da universalização dos conteúdos da Geografia no livro didático, são apresentados no tópico 4 desta tese.

3.3.3 Conhecimento geográfico da metodologia de ensino

A metodologia é o terceiro elemento mais relevante no pensamento dos professores de Geografia para conceber o seu trabalho docente (Gráfico 1) e o principal no tratamento

didático do conteúdo (Gráfico 2), que também é utilizado na avaliação no ensino de Geografia.

A concepção de metodologia de ensino dos professores é constituída por três aspectos – os procedimentos, os materiais utilizados e a concepção de ensino –, considerados respectivamente nessa ordem de importância. Os procedimentos de ensino constituem o aspecto mais destacado, com relevância para o trabalho com mapas e outros elementos da representação gráfica, os projetos, a pesquisa, a leitura e interpretação de texto, e a produção de texto. Há ainda outros procedimentos como a aula expositiva e dialogada, a transcrição de conteúdo no quadro, a consideração do cotidiano do aluno por meio da observação e do diálogo, e os seminários. Os materiais utilizados são mapas, fotos, gráficos, música, vídeos, filmes, laboratório de informática, internet, livro didático, notícias de jornais, revistas e textos variados. A concepção de ensino é o aspecto menos citado. Nela, mais que apontar os procedimentos utilizados, o professor explicita como trata didaticamente o conteúdo, com foco na apresentação dos recortes temáticos e conceituais feitos. Por conseguinte, a cartografia, por exemplo, é tratada com base nos elementos leitura, análise, interpretação e comparação, bem como na leitura guiada pelas questões: O que é? Como ler o mapa? E para que serve lê-lo? A Geografia urbana é compreendida por meio dos conceitos de expansão e impacto ambiental (P3, P16, P15 – Quadro 5). A integração disciplinar apareceu como proposta para conceber o ensino da Geografia, como um todo, seja a partir das áreas dessa própria ciência, como a física e a humana, seja a partir da integração com outras disciplinas (P6, P9 – Quadro 4).

Nota-se que, se por um lado o aluno é o sujeito em torno do qual o trabalho docente se desenvolve no contexto da organização curricular da escola, por outro a metodologia de ensino é o elemento utilizado pelo professor para que o aluno aprenda. Assim, o conhecimento geográfico da metodologia é o terceiro elemento que compõe o pensamento conceitual docente sobre a Geografia escolar.

É possível reconhecer algumas aproximações nas concepções dos professores em relação às concepções de Geografia escolar e didática da Geografia. Sobre a concepção de Geografia escolar, tanto a proposta do IREs quanto a proposta teórico-crítica da Geografia, além de apresentarem as fontes desse conhecimento, trazem propostas metodológicas para o desenvolvimento desse ensino. A investigação dos problemas socioambientais é relevante para o IRES, e a consideração dos modos de análise da ciência geográfica é a proposta da teoria crítica da Geografia. Nesse contexto, considerando-se a metodologia como um elemento que compõe a Geografia escolar, sem necessariamente vinculá-la exatamente aos

modos de proceder indicados pelo IRES e pela teoria crítica da Geografia, pode-se dizer que esse elemento está presente no pensamento dos professores. Todavia, de certo modo, pode-se dizer também que a concepção metodológica dos professores, ao indicar uma relevância considerável para os procedimentos de pesquisa e de projetos bem como para os recortes temáticos e conceituais do conteúdo geográfico, indica uma proximidade inclusive com os modos de proceder indicados por aquelas duas propostas.

Em relação à didática da Geografia ressalta-se que a literatura voltada para os procedimentos e usos de diversos tipos de materiais no ensino é bem mais extensa que a literatura que trata da concepção metodológica de abordagem de um conteúdo específico ou mesmo da Geografia como um todo. Percebe-se aqui também uma proximidade com a concepção dos professores, que também trataram com maior intensidade dos procedimentos e materiais do que das concepções de ensino. Na sequência, busca-se detalhar as aproximações entre as concepções dos professores e as da didática da Geografia, com base nos procedimentos, materiais e concepções citados pelos professores.

O mapa é concebido pela didática da Geografia como um material, sendo a linguagem cartográfica um procedimento, uma concepção de ensino. A amplitude da abordagem se justifica tanto pela natureza do mapa em si quanto pela intensidade da produção de conhecimento sobre essa temática, que se individualiza como uma área de pesquisa dentro do ensino de Geografia. As propostas para o ensino da cartografia se afinam com uma concepção cuja linguagem é essencial ao desenvolvimento do pensamento espacial. Ela deve ser apropriada pelos alunos, por meio dos processos de alfabetização cartográfica, de leitura e produção de mapas, bem como de criação e trabalho com mapas mentais.

A alfabetização cartográfica, conforme a proposta de Simielli (1999), integra o primeiro estágio do ensino-aprendizagem cartográfico, devendo ser feito nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 6º Ano), com foco na alfabetização do aluno nos elementos da representação gráfica: visão oblíqua e vertical; imagem tridimensional e bidimensional; alfabeto cartográfico (ponto, linha e área); construção da noção de legenda; proporção e escala; e lateralidade, referências e orientação. A intenção desse estágio é educar o aluno para a visão cartográfica, tendo como referência o seu interesse natural pelas imagens, sua realidade cotidiana, bem como a articulação com os conteúdos da Geografia indicados para a série e o desenvolvimento cognitivo da criança.

As atividades da alfabetização cartográfica levam em consideração o domínio espacial do aluno por meio do trabalho com as noções de espaço vivido (concretamente pelo corpo), percebido (experimentado pelo corpo e presente na lembrança) e concebido

(mentalmente sem tê-lo vivido), assim como com as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas. O trabalho com as relações espaciais inclui atividades desde as noções mais elementares envolvendo o corpo, o ambiente e objetos da experiência concreta do aluno, até as noções mais complexas com objetos abstratos. Dessa forma, cada relação espacial possibilita a formação de uma noção complexa da linguagem cartográfica, como: a delimitação de área e a localização na topológica; a projeção e a orientação na projetiva; as coordenadas geográficas e a escala na euclidiana (ALMEIDA; PASSINI, 1994; CASTROGIOVANNI, 2000; ALMEIDA, 2003; CASTELLAR, 2005; MORAES, 2008).

A leitura e a produção de mapa compõem os dois eixos de trabalho com mapas, voltados para a formação do leitor crítico e do mapeador consciente, propostos por Simielli (1999) para o ensino-aprendizagem da cartografia nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, após aquisição das noções da alfabetização cartográfica. No primeiro eixo, o trabalho volta-se para a leitura dos produtos cartográficos prontos, especialmente os mapas, as cartas e as plantas respectivamente nessa ordem de escala da maior para a menor, em três níveis: localização e análise, quando são feitas a localização e a análise de um fenômeno no mapa; correlação, quando se correlacionam duas ou mais ocorrências em mais de um mapa; e síntese, quando se faz a correlação entre vários mapas e se elabora um mapa-síntese. No segundo eixo, o trabalho volta-se para a elaboração dos produtos cartográficos como os mapas mentais, as maquetes e os croquis. A intenção desse eixo é que os alunos entendam o processo de confecção dos mapas. Assim, as maquetes possibilitam a compreensão da passagem da tridimensão para a bidimensão, bem como a realização da correlação, especialmente dos aspectos físicos com os humanos; os croquis focam na capacidade de seleção das informações a serem representadas em seus vários níveis de complexidade análise/localização, correlação e síntese; já os mapas mentais contribuem para a identificação da percepção espacial do fenômeno na realidade e a capacidade de representá-la no papel, considerando para isso todos os elementos essenciais da representação gráfica. A vantagem do trabalho com esses três produtos é que eles possibilitam maior liberdade nas representações. Aqui também o ensino de cartografia se dá de modo articulado com o ensino dos demais conteúdos geográficos. Os resultados dessa metodologia com alunos do Ensino Fundamental podem ser observados em Moraes (2008).

O mapa mental, por sua vez, é concebido por Richter (2013) como uma linguagem cartográfica que associa os saberes cotidianos com os científicos, por meio da articulação das leituras originadas do saber científico/sistematizado com aquelas provenientes do subjetivo/particular e dos processos socioculturais. Trata-se de um importante instrumento de

avaliação dos processos de formação do raciocínio geográfico, pois é “um meio de expressão dos conhecimentos aprendidos e relacionados aos elementos do cotidiano” (RICHTER, 2013, p. 200). Por isso, o trabalho com o mapa mental no ensino de Geografia envolve tanto os conteúdos cartográficos em si e os elementos da representação gráfica, conforme assinala Moraes (2008), quanto os demais conteúdos geográficos, segundo a análise de Richter (2011).

A concepção dos professores sobre o mapa, pelo menos nesse momento de narrativa, abarcou as três dimensões: o mapa como material e a linguagem cartográfica como procedimento e concepção de ensino. Embora o uso do mapa em situações de ensino não tenha sido detalhado pelos professores, identificou-se a prática da leitura do mapa pronto com foco na localização e análise de informações, bem como na correlação de informações entre mapas. Nesse momento da pesquisa, nota-se que a prática docente com a cartografia ainda está distante das leituras mais aprofundadas sobre o uso dessa linguagem, como a construção de representações espaciais pelos próprios alunos e o uso de mapas mentais como instrumento de formação do raciocínio geográfico pelo aluno.

A pesquisa e os projetos são indicados pela didática da Geografia como procedimentos e também como concepção de ensino que possibilita ao aluno a prática com a produção do conhecimento por meio da problematização de temas e situações da realidade cotidiana (GARCÍA; GARCÍA, 2000; CAVALCANTI, 2012).

Identificou-se que a concepção dos professores sobre a pesquisa volta-se para um tipo de trabalho que o aluno faz sobre um determinado tema, normalmente vinculado ao conteúdo escolar, buscando informações textuais em diferentes fontes, especialmente livros, revistas e internet. Não se trata, portanto, da pesquisa no sentido de se problematizar um tema, fazer o levantamento de informações empíricas e teóricas de modo articulado com os conteúdos escolares. Cavalcanti (2012, p. 189) explicita bem essa distinção:

É preciso distinguir, contudo, uma pesquisa mais convencional no ensino, do tipo estudo dirigido, em que o professor define um conteúdo a ser “pesquisado” em casa, daquela que aqui está sendo definida na metodologia de projetos. No último tipo trata-se de uma pesquisa mais autêntica, em que o sujeito (geralmente grupo de alunos) é “tocado”, é “acionado” por um problema real que se quer resolver, quer realmente buscar compreender melhor.

A realização dos projetos de investigação na proposta de Cavalcanti (2012) tem como foco a produção do conhecimento no ensino, por meio da busca de solução de problemas, considerando a atuação ativa dos alunos e a mediação do professor com vistas à obtenção de um resultado. Para a autora, o ensino com pesquisa requer a compreensão

globalizada do conteúdo e propicia o trabalho em equipe, a tomada de decisões sobre a realidade pesquisada e formação de habilidades para apresentação de resultados de pesquisa. É um procedimento indicado para ser utilizado no tratamento didático da matéria nova.

A pesquisa é indicada pelo IRES como princípio didático em torno do qual o conhecimento escolar deve se estruturar. Sendo assim, é mais que um procedimento de ensino, uma concepção metodológica em torno da qual o ensino se organiza. Segundo García e García (2000), os conteúdos de ensino envolvem informações verbais e não verbais, conceitos, procedimentos e valores, os quais são selecionados tendo como referência os objetivos traçados, o conteúdo da matéria e a concepção dos alunos.

A leitura e interpretação de texto, a produção de texto, a aula expositiva/dialogada e o quadro compõem um conjunto de procedimentos amplamente utilizados no ensino de Geografia, na educação básica, para os quais não há uma produção significativa na didática da Geografia. Dentre as poucas produções que possibilitaram uma aproximação a esses procedimentos destacam-se Kaercher (2000) e Cavalcanti (2012). Kaercher (2000) contribui com esse assunto ao argumentar que na realização da aula dialogada é preciso sistematizar os resultados das discussões realizadas no quadro e no caderno dos alunos. O autor propõe as seguintes orientações para a realização desse tipo de aula: ouvir os alunos; sistematizar, no quadro e no caderno, as suas discussões; criar polêmicas e dúvidas sobre o que se diz e se ouve; sistematizar, no quadro e no caderno, essas novas descobertas; e por fim produzir surpresas, isto é, tornar os alunos curiosos em relação às próximas aulas. A análise de temas problemas de reportagens de jornal e a pesquisa sobre a evolução dos preços dos alimentos são os materiais e os procedimentos de ensino que estão na base da realização dessa aula dialogada proposta por Kaercher.

Ainda nesse sentido de pensar a articulação da realização da aula com o uso dos procedimentos de ensino, ressalta-se a proposição de Cavalcanti (2012) de utilizar os procedimentos conforme as fases de uma aula ou conjunto de aula, tendo como referência a proposta de Libâneo (1994). Assim, o momento de preparação e introdução da matéria requer a preparação prévia do professor e dos alunos para o trabalho, a busca pelo interesse do aluno, a organização do ambiente, a ligação com a matéria anterior e com o conhecimento cotidiano do aluno. Para a problematização do conteúdo com estímulo às atividades físicas e mentais dos alunos, os procedimentos indicados são: a observação da paisagem e o trabalho com as linguagens da sociedade tecnológica. O momento do tratamento didático da matéria nova requer o estudo sistemático do conteúdo com vistas à formação e ampliação dos conceitos, o estabelecimento de interação entre os alunos, bem como a intervenção nos processos de

aprendizagem deles, a apresentação de informações e conceitos, além do exercício da memorização dos dados. Os procedimentos indicados são os projetos de investigação e o estudo do meio. No momento de consolidação, aplicação e avaliação dos resultados escolares, a intenção é aprofundar o conhecimento dos alunos e propiciar oportunidades para a utilização do conhecimento de modo criativo. Dessa forma, os procedimentos indicados são as atividades de simulação, incluindo a dramatização e os jogos, e o trabalho com mapas, gráficos e tabelas.

Em contrapartida à rara produção sobre os procedimentos mais tradicionais, a produção da didática da Geografia sobre o uso de diferentes linguagens no ensino é ampla, sendo que além de apresentar seus fundamentos teórico-metodológicos disponibilizam também orientações sobre o como manejá-las nas aulas.

A presença da mídia, e dos aparatos tecnológicos que lhe dão suporte, no cotidiano da sociedade globalizada, é a base argumentativa sob a qual é feita a defesa da incorporação das linguagens dela proveniente no ensino de Geografia. Trata-se de uma resposta às novas implicações culturais que a globalização traz para o ensino. A base das propostas teórico-metodológicas é que se considerem, por um lado, os discursos que essas linguagens imprimem ao mundo, em especial ao espaço e ao tempo, e por outro as análises de como utilizá-las em prol da formação do raciocínio geográfico (GUIMARÃES, 2007, 2013; SILVA, 2007).

A mídia produz e propaga uma concepção de conhecimento geográfico para a sociedade, sendo o grande foco as produções voltadas para o turismo e o consumo dos lugares. Trata-se da Geografia do espetáculo, do *mass media*, conforme definição de Lacoste (1988), centrada na descrição dos aspectos físicos, da população e das peculiaridades de cada lugar. Nesse contexto, Guimarães (2007, p. 58) argumenta que a mídia atua na formação da percepção espaço temporal das pessoas, pois dissemina a ideia de que “o espaço-mundial está disponível para o cidadão comum de forma instantânea”, no contexto de um ambiente virtual no qual “tudo pode ser visto, conhecido e divulgado por intermédio dos fatos e notícias”. Para a autora, a mídia tem um papel socializador fundamental na formação do sujeito, de modo que por mais que se faça a crítica ao modo como ela se apropria do saber geográfico não se pode desconsiderar a relevância que ela tem no despertar o gosto pela Geografia.

Propagandas, filmes, *sites*, músicas, programas televisivos, revistas, *games* e tantos outros artefatos organizam de fato a experiência cultural dos nossos alunos, bem como são também linguagens que abordam conhecimentos geográficos. São produtos culturais que fazem parte da pedagogia não

escolar e ensinam importantes conceitos geográficos. Assim, parece-nos que o mais importante é que os docentes e alunos possam dialogar criticamente com as produções culturais, que esses sujeitos possam desempenhar efetivamente o papel de críticos culturais. (GUIMARÃES, 2013, p. 226).

Conforme essas orientações, a concepção de Silva (2007) é de que para formar o raciocínio geográfico não basta o uso das tecnologias por si só, é preciso articulá-las às categorias e conceitos básicos da Geografia. Assim, as mídias, as tecnologias da informação são instrumentos técnicos, meios a serem utilizados como fonte de informação e instrumento de trabalho na formação do conhecimento geográfico. No ensino da noção de escala, por exemplo, pode-se utilizar do computador, da internet e das imagens de satélite para fazer o *zoom* da realidade socioespacial em estudo.

Guimarães (2013) indica o uso dos artefatos midiáticos para fazer a reflexão sobre os modos de perceber e viver em determinado espaço e tempo, por meio de atividades problematizadoras e práticas reflexivas que conduzam à compreensão da linguagem e do conteúdo desses artefatos, o que implicaria levar para a sala de aula as diversas produções culturais veiculadas pela mídia, inclusive as menos acessadas pelos alunos, e o investimento na leitura desses textos midiáticos. Nessa leitura, as análises e os tipos de perguntas feitas devem vincular-se à natureza do artefato midiático em análise. Portanto, a música, a fotografia, o cinema e os vídeos, a televisão, o jornal, a informática e a internet etc. exigiriam análises específicas. Alguns trabalhos da didática da Geografia apresentam essas análises: a música por Cararo (2013), Goes e Rodrigues (2013); a fotografia por Seccatto e Nunes (2013); o cinema por Barbosa (1999) e Neves (2013); a televisão por Alves (1999), Albuquerque (2010) e Oliveira Junior (2010); o jornal por Kaercher (2000); o computador articulado com a internet e outros *softwares* por Stürmer (2011). Até os livros didáticos passaram a adotar essas linguagens midiáticas, conforme evidenciado em Tonini (2011). Nas análises apresentadas para o ensino dessas diversas linguagens nota-se a indicação da busca da informação geográfica no texto de cada uma delas, seguida pela articulação dessas informações com os conceitos e temas básicos da Geografia.

A música, por exemplo, é considerada em sua letra e melodia, em seus mais variados gêneros. Ao apresentar uma leitura da realidade cotidiana é indicada como uma linguagem para a compreensão da dimensão espacial dessa realidade no ensino de Geografia. Cararo (2013) propõe que a música seja utilizada para a compreensão do espaço geográfico, em sua perspectiva cultural, por meio do estudo de vários conceitos e temas como o lugar, a periferia, a cidade, as questões étnico-raciais, a paisagem, os problemas ambientais.

O que se percebe é que os professores, sem abandonar o uso de práticas metodológicas tradicionalmente instituídas no cotidiano escolar, como a leitura e produção de texto, o livro didático e o quadro-negro, também fazem o uso de outras linguagens, que têm sido amplamente indicadas pela didática da Geografia como propiciadoras da motivação do aluno e da aprendizagem significativa. Contudo, ressalta-se também que falta à didática da Geografia uma reflexão mais sistematizada sobre o uso da aula expositiva/dialogada, do quadro e da leitura e produção de texto, não no sentido de apresentação da técnica pela técnica, mas de modo articulado com uma concepção teórico-crítica de ensino.

Na discussão sobre a concepção de ensino com foco no conteúdo destacam-se as produções de Rua et al. (1993), sobre os mapas, a indústria, a cidade, o campo, a população, a migração, a região, a América Latina e a natureza, e o livro organizado por Cavalcanti (2013b), que trata dos conteúdos temáticos físico-naturais, relevo, cidade, campo, população e globalização. Na abordagem de cada conteúdo, os autores apresentam os conceitos essenciais à sua compreensão, organizados sob uma determinada concepção de Geografia, bem como orientações metodológicas para o ensino dos conteúdos. Os professores que citaram em suas narrativas o modo como concebem o conteúdo no ensino também elencaram alguns conceitos e temas pertinentes à compreensão deste, bem como a indicação de alguns materiais e procedimentos de ensino utilizados.

A intenção deste tópico 3 consistiu em identificar a concepção de Geografia escolar que fundamenta o trabalho dos professores de Geografia da pesquisa, buscando evidenciar aproximações dessa concepção com as concepções teóricas da Geografia escolar e da Didática da Geografia. Apresenta-se no próximo tópico o raciocínio da ação didática no planejamento e realização da aula de Geografia, buscando entender como esse conceito de Geografia escolar se individualiza na prática cotidiana de cada docente, no qual é possível visualizar o detalhamento da prática docente com os procedimentos, materiais e concepções de ensino.

4 RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO DE PROFESSORES DE GOIÂNIA/GO NO PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

O raciocínio geográfico voltado para a ação didática docente no trabalho com a Geografia na escola é o assunto deste tópico 4, que o aborda tendo como referência as formulações de Shulman (2005) sobre esse conceito, conforme apresentado no tópico 2, e a ação de cinco professores de Geografia da pesquisa.²⁷

Como o foco da pesquisa é conhecer o pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar, a análise do raciocínio da ação didática em Geografia se restringe às três primeiras atividades de um ciclo de seis atividades propostas por Shulman (2005), a saber: compreensão, transformação e ensino.²⁸ Por conseguinte, o raciocínio da ação didática em Geografia é analisado por meio da compreensão que os docentes têm da Geografia e seus respectivos objetivos no ensino; do processo de transformação/planejamento que os docentes fazem dessa matéria para que seja compreendida pelos alunos; da realização do ensino no contexto da sala de aula; considerou-se também a concepção dos docentes sobre a influência da instituição escolar no planejamento e realização do ensino.

Entrevistas e observações de aulas compuseram o material empírico da análise, sendo as entrevistas utilizadas para o entendimento das atividades de compreensão e transformação e as observações de aulas para a atividade de ensino.

A análise das entrevistas se desenvolveu sob a seguinte estrutura: transcrição da gravação considerando apenas a fala do professor e da entrevistadora; realização de leitura para reconhecimento de temas; reconhecimento de quatro grandes temas: 1) compreensão e planejamento do ensino; 2) Geografia científica e seus desdobramentos no ensino; 3) papel da escola no trabalho docente em Geografia e; 4) concepção do professor sobre o seu conhecimento docente,²⁹ identificados por meio de cores e de número de linhas; e realização de análises a partir desses grandes temas priorizando a apresentação da fala de cada professor.

O foco das observações de aulas incidiu sobre as ações dos professores em relação ao conteúdo e ao diálogo estabelecido com os alunos, as quais foram registradas no caderno de

²⁷ Trata-se de cinco daqueles dezesseis professores que responderam ao questionário e elaboraram a narrativa, apresentados no tópico 3. Os cinco professores foram entrevistados e tiveram suas aulas observadas. Inicialmente foram entrevistados seis docentes, mas como um deles não disponibilizou a observação de suas aulas, sua entrevista não foi considerada nessa análise.

²⁸ O ciclo de atividades do raciocínio da ação pedagógica, de Shulman (2005), inclui ao todo as seguintes atividades: compreensão, transformação, ensino, avaliação, reflexão e nova compreensão.

²⁹ Os dados desse último tema são tratados no tópico 5, especialmente no tópico 5.3, da demanda por investimento teórico no âmbito da prática docente.

anotações. A análise dos dados iniciou-se com a leitura dos registros dos cadernos e seguiu com a elaboração de um quadro-síntese para cada professor, contendo a série/turma, a data, o conteúdo e a metodologia de cada aula observada. Na sequência, procedeu-se à interpretação desse quadro e ao detalhamento da prática de cada professor no ensino da Geografia em sala de aula, buscando identificar suas características, fundamentos e especificidades.

O primeiro tópico, 4.1, trata da concepção dos professores sobre a contribuição da Geografia científica para a realização do ensino escolar, buscando apresentar a compreensão deles em relação à matéria e seus objetivos no ensino. O segundo tópico, 4.2, apresenta as atividades de transformação/planejamento e a realização do ensino para cada um dos professores de Geografia, de modo detalhado, com a intenção de visualizar as etapas mobilizadas por eles desde a concepção até a realização da aula.

O último tópico, 4.3, traz o esquema de síntese dos elementos do raciocínio da ação didática em Geografia de cada professor e apontamentos gerais sobre a natureza autoral e teórica desse raciocínio.

4.1 Compreensão da Geografia e seu Papel no Ensino

A intenção desse tópico é verificar a atividade de compreensão que compõe o raciocínio da ação didática, isto é, entender como os professores compreendem a Geografia e sua finalidade no ensino. Logo, quer-se identificar como fazem a articulação Geografia científica e escolar. Segue a apresentação da concepção dos professores de modo articulado com a transcrição das entrevistas.

O professor P2 fala de sua dificuldade em fazer a relação da Geografia acadêmica com a escolar após a conclusão do curso de Geografia na universidade. Para tanto, apresenta uma comparação das duas e explicita que, para ensinar, é preciso conhecer a Geografia do livro didático.

Pesquisadora – Sobre a contribuição da ciência, da Geografia acadêmica para as aulas de Geografia na escola, você acha que tem alguma?

P2 – Olha, para mim foi muito difícil, sabe! Eu saí de um curso de Geografia para trabalhar na sala de aula. Foi muito difícil porque os livros, o curso é um jeito assim bem, não é amplo, bem superior àquilo que a gente vê nos livros. Então, tive que trabalhar bastante, ler bastante os livros, todos eles, para poder entender que o conhecimento que a gente recebe na faculdade é maior, mais superior do que aquilo que a gente vê no conteúdo. (Professor P2, linha 42).

Pesquisadora – Então quando você foi dar aula na escola, você teve que estudar mais o livro da escola?

P2 – Não, não, a gente fazia as relações, lógico, porque o curso é importantíssimo. Como que você vai pegar um livro e não fez o curso, não sabe nada e vai pegar o livro e entender. Então, o que eu disse foi que, para chegar à sala de aula, a gente teve que estudar os livros didáticos propriamente ditos da própria escola para poder dar uma sequência. Os conhecimentos da faculdade são muito, muito importantes, porque, como que a gente vai terminar o curso de 2º Grau e vai dar aula de Geografia?! Não tem jeito, sem ter um embasamento e tudo mais. (Professor P2, linha 50).

Na concepção do professor há diferenças na abordagem da Geografia na universidade e na escola. O conteúdo da Geografia acadêmica é maior, superior e mais difícil que o da Geografia escolar. Em função dessas diferenças, ele considera que o curso de licenciatura oferece os fundamentos do ensino, mas o professor precisa entender também a Geografia dos livros didáticos.

A professora P11 apresenta uma concepção generalista da ciência geográfica. Argumenta que ensina na perspectiva da Geografia crítica e defende que a contribuição do seu ensino na escola é possibilitar ao aluno a reflexão, o questionamento e o entendimento de sua realidade.

Pesquisadora – Como você vê a contribuição da ciência geográfica, da Geografia, do estudo acadêmico para o ensino de Geografia na escola?

P11 – Nossa, para mim a Geografia é tudo. Porque eu trabalho muito, não com a Geografia conteudista, eu procuro não trabalhar, eu levo o aluno a refletir, a questionar, eu trabalho com eles a Geografia mais crítica, e ela faz parte do cotidiano. A Geografia está inserida no nosso dia. A partir do momento em que o aluno sai da sua residência e se dirige até a escola ele está inserido na Geografia, esse trajeto que ele faz de casa até aqui. Então tem tudo isso. E entender a própria mobilidade da cidade, como que a cidade está, os conflitos que existem na cidade, os conflitos que existem no estado, no país, todos os problemas que a gente vê não só aqui, mas em todos os lugares. Então, assim, eu procuro levar o aluno a refletir. É difícil Pesquisadora, porque às vezes você não consegue atingir, ou talvez, a sua forma de levar a essa reflexão talvez não seja a certa, a adequada. Talvez eu não encontrei ainda o meio-termo, de chegar o aluno a ter uma reflexão sobre o que é a Geografia. Mas eu acho a ciência uma das ciências mais importantes. Eu sou suspeita de falar. Mas se eu fosse fazer outro curso, eu faria Geografia de novo! (Professora P11, linha 65).

Para a professora P11 a realidade cotidiana dos alunos e seus deslocamentos diários possuem uma dimensão espacial, a prática espacial, que pode ser explicada pela Geografia. O objetivo do ensino dessa disciplina não é transmitir conteúdos, ser conteudista, mas sim ensinar a pensar, a refletir sobre a sua realidade cotidiana.

O professor P13 argumenta que a Geografia é uma ciência ampla, e em razão de sua importância tem ganhado espaço nos últimos tempos. Considera que a contribuição da

Geografia para o ensino depende da ação do geógrafo. Explica como poderia ser a contribuição positiva da Geografia para o ensino e conclui tratando das interferências da escola no ensino de Geografia.

Pesquisadora – Como você entende a Geografia enquanto ciência e qual seria a contribuição dessa Geografia enquanto ciência para o ensino, esse que você faz aqui na sala de aula?

P13 - Eu discuti muito até no curso de Geografia. A Geografia tem uma amplitude, tem essas brigas Geografia Humana e Física. Essa é uma característica dela, da própria Geografia. A Geografia é tão importante, que nós percebemos que nós últimos anos ela tem ganhado espaço. Até pouco tempo ela não era muito bem-vista. É importante essa coisa da leitura de mundo, da espacialização, de perceber as diferenças associadas ao nível espacial, essas coisas todas. Acho que a Geografia como ciência tem muito a contribuir. A própria Geografia pode contribuir. Aí também depende do geógrafo. [Ele] pode ter a postura conservadora, que pode ter a Geografia para afundar os alunos, como você pode ter ela para levantar. Você pode ser um ditador, ou você pode fazer algo melhor. Agora, a Geografia tem essa coisa da amplitude dela, tem o lado bom e o lado ruim. Alguns ficavam questionando: tem que ter um núcleo, um objeto de estudo, não sei o quê, escutava muito isso dos alunos da História na universidade. Mas quem disse que não tem? Tem espaço, território, essas categorias que nós pegamos emprestados de outras áreas, mas não importa. Assim, acho que a Geografia pode contribuir com a escola nesse sentido de interpretar o mundo. Aí ela contribui com a História no sentido de interpretar o mundo socialmente. Mas não só socialmente, porque hoje são cada vez mais visíveis as questões ambientais, nesse ritmo do consumo e inclusive há muito coisa a atrelar, porque está tudo interligado. Aí na educação básica, você percebe um entrelaçamento, mesmo que você não trabalhe mesmo, que os professores não trabalhem, que não tenham uma perspectiva interdisciplinar, querendo ou não, a qualquer momento isso acaba acontecendo, até pelo ponto de vista do conteúdo, que coincide. Tem conteúdos que se trabalha em Geografia que também são trabalhados em Ciências, História. Então, assim, é fundamental ter essa visão de interdisciplinaridade, que as coisas estão interligadas. A Escola contribui e às vezes mais contribui do que atrapalha, porque tem uma dinâmica, uma vida da escola. Você planeja sua aula, mas no começo do ano é preciso ter em mente todas as atividades que são da escola, que são independentes da disciplina da Geografia, da História, da Matemática. Por exemplo, agora vamos ter uma “Mostra”. Então já está incorporado que amanhã não terá aula dessa e daquelas matérias. Mas tem como a gente fazer uma ligação com isso. Vai ser mais artístico-cultural. A maioria dos alunos está ensaiando para apresentar histórias. Enfim, a Geografia, que eu vejo, é muito ampla, mas ela tem um tópico, e eu acho que ela pode contribuir para a educação escolar, que ela faz parte dessa educação escolar, e ela é fundamental. (Professor P13, linha 63).

A Geografia, para o professor P13, é uma ciência ampla. Envolve muitos debates epistemológicos que têm um núcleo comum, um objeto de estudo. Trata-se do espaço, do território e de outras categorias que, apesar de terem vindo de outras ciências, foram incorporadas e interpretadas pela Geografia. A importância da Geografia reside na espacialização, na leitura do mundo, em seus aspectos sociais e ambientais.

Em relação ao ensino, a concepção política do geógrafo é fundamental, pois, segundo P13, pode-se adotar uma postura conservadora, para afundar os alunos, ou uma postura

crítica, para levantá-los. Adotando-se essa última postura, a Geografia pode contribuir com o ensino mediante a leitura social e ambiental do mundo. Defende a perspectiva interdisciplinar, pois, para o referido professor, essa disciplina pode contribuir com a História e outras disciplinas escolares que tratam de conteúdos em comum com a Geografia. Destaca ainda que é preciso considerar que há atividades na escola que são independentes das aulas de Geografia, pois que a disciplina de Geografia é apenas uma parte da formação escolar.

A professora P14 considera que a compreensão da contribuição da Geografia acadêmica para o ensino requer que o professor tenha uma dada postura, um conhecimento teórico e realize pesquisas. A escola deve oferecer condições de trabalho. A formação docente, os conhecimentos escolares prévios dos alunos e a linguagem da televisão também são aspectos que interferem nessa compreensão.

Pesquisadora – Você considera o conhecimento da Geografia acadêmica para ensinar? Da Geografia como ciência, você acha que ela é uma referência?

P14 - Para alguns conteúdos sim.

Pesquisadora – Para alguns conteúdos?

P14 – Só que é lógico que a gente tem que saber dosar. Não vai dar para ensinar, sei lá, pressão atmosférica para os meninos que ainda não viram física. Então são muito abstratos alguns conteúdos dentro da Geografia. Climatologia, para mim, é o pior para usar. Porque aqui não tem termômetro, não tem uma série de, por exemplo, para ver como que se faz uma previsão do tempo, aquele mapa, e analisar, a gente não tem profissional para um ambiente informatizado. Para eu usar, eu tinha que vir no horário da aula e ligar todos os computadores. Até que ligar já foi para lá de vinte minutos, colocar os meninos sentados em grupos já foi o quê, quarenta minutos de aula, e é claro que você não consegue trabalhar dentro do tempo. E o que seria ideal, ter uma pessoa que você ia dizer: “Ah, eu quero esse, liga, acessa para mim esse *site* e deixa tudo organizado para agilizar o trabalho”. Mas a gente não tem esse respaldo. (Professora P14, linha 33).

Pesquisadora – Mas você acha que a Geografia científica, a ciência geográfica, tem alguma contribuição para o ensino na escola?

P14 – Olha, ah depende muito. Eu acho que sim. No que a gente tem recomendado a gente tem que saber o que a gente tá falando. Se a gente vai discutir região, a gente tem que saber de onde que surgiu o conceito e tudo. É lógico que, para ensinar para o aluno, eu não vou pegar e resgatar Ritter, que eles nem vão saber quem é. E mais aquilo que a gente aprende de como regionalizar, para quê. Eu tenho que transpor isso de uma maneira mais fácil para eles. Então importante é, porque a gente tem que ter essa base teórica, mas a gente tem que saber como que a gente vai agir. (Professora P14, linha 48).

Pesquisadora – Não é direto, né?

P14 – Não, tem coisa que... outro dia os meninos perguntaram: “Como que faz furacão?” Aí eu: “Aí meu Deus do céu! Na outra aula eu explico”. Porque agora assim não vai dar para explicar, porque eu tenho que ler de novo, tem que explicar a questão de

aquecimento de água, aquecimento disso e tal. Aí eu disse: “Não, calma, na próxima aula a gente vê”. Aí depois na outra aula eu expliquei para eles direitinho. Então assim, são coisas que a gente aprende na academia que a gente tem que ter muito cuidado para transpor para os alunos. (Professora P14, linha 57).

Pesquisadora – Então essa pesquisa é fundamental, NE. Porque senão como é que faz?!

Pesquisadora – E é o quê?

P14 – É o *ranking* dos países mais ricos do mundo, os mais poderosos e tal. E eu digo: “Não, calma aí que eu vou trazer”. E eu sempre esqueço. Aí tem que anotar, mas se você não pesquisar não adianta! (Professora P14, linha 69).

Pesquisadora – E como que você vê a Geografia? A ciência mesmo e o ensino na escola?

P14 – Olha, eu acho que tem que mudar muita coisa. Eu acho que a academia é muito distante da realidade da escola. Cartografia, por exemplo, a maior dificuldade para ensinar esses meninos. Tanto da minha parte, porque sinceramente eu não tive professores bons de Cartografia, só tive um. E quanto à questão de ensinar mesmo, o que ensinar. Que é uma coisa muito complexa, que tem que saber. Coisas mínimas de lateralidade, os meninos já saem deficientes de algumas fases do ensino. Então você tem que voltar muita coisa. E às vezes complica, algum termo técnico, uns termos que são usados e tal. Outro problema que eu vejo: a televisão tem hora que acaba com a Geografia. Nossa Senhora, gente! É questão de previsão de tempo, e o menino chega aqui e já não sabe aqueles termos que algumas previsões de tempo utilizam. Gente, não precisa disso tudo! Que nem a gente às vezes consegue entender aquilo que ele está falando. Então, eu acho que assim, isso é coisa de linguagem mesmo, e acesso a algumas informações que estão muito distantes ainda. Acesso a informações, livros e etc. (Professora P14, linha 74).

A contribuição da Geografia acadêmica para o ensino, segundo P14, é possível na medida em que o professor tenha uma base teórica, conheça o assunto e saiba “dosar”, isto é, tenha a capacidade de abordar os conteúdos de modo que sejam compreensíveis para os alunos. Desse modo, argumenta que, ao ensinar, são necessárias algumas ponderações. Em relação ao clima, por exemplo, é preciso considerar os conhecimentos básicos de física, e em relação à região deve-se levar em conta a teoria da região e tratar da concepção de regionalização. Na visão de P14, para ensinar os conteúdos aprendidos na universidade é preciso pesquisar e cita os exemplos dos conteúdos furacão e *ranking* dos países.

As condições de trabalho na escola também interferem no modo como alguns temas da Geografia acadêmica são tratados na escola. Segundo P14, o ensino de climatologia, por exemplo, é dificultado pela falta de termômetro, de mapa específico e de um profissional para auxiliar no uso do ambiente informatizado. Ao tratar do ensino de cartografia, ela destaca as deficiências de sua formação docente e dos conhecimentos escolares prévios dos alunos nesse conteúdo como sendo outros elementos mediadores que também interferem na abordagem da

Geografia acadêmica na escola. A linguagem da televisão em relação à Geografia, a exemplo dos temas da previsão do tempo, é outro aspecto considerado pela docente na contextualização da Geografia acadêmica no ensino.

A professora P16, ao tratar da contribuição da Geografia para o ensino, apresenta os objetivos do ensino dessa disciplina, a especificidade dela em relação a outras ciências, a questão da escala de análise, o contexto social do aluno como um limite à ampliação do horizonte geográfico e conclui com a exibição de uma proposta de ensino com foco na cidade do aluno.

Pesquisadora – Qual é a ideia de Geografia que você utiliza para pensar suas aulas? Ou seja, qual é a contribuição da Geografia científica para o ensino na escola?

P16 – Para o ensino na escola e para o aluno também? Para ele? Eu acredito que assim, eu penso e defendo a ideia do ensino de Geografia para ele entender o lugar que ele vive, para ele entender os lugares do mundo. Para ele se entender, para ele se posicionar em um lugar no mundo. Então eu falo assim a história vai estudar seu passado, vai falar do presente e vai fazer uma perspectiva de como será daqui para frente, a ciência vai ajudar a entender a parte biológica. Aí eu para ele e a Geografia? É ciência que vai estudar os lugares, porque você tem que entender o lugar que você vive, mas o lugar que você vive não é só a Vila Pedroso, você vive também em uma cidade que é Goiânia, você vive em um estado que é Goiás, você vive em um país que é o Brasil, você vive em um subcontinente que é a América Latina, e aí você tem que se identificar como latino-americano, você vive em um mundo, em uma terra que é terrestre e vive em um planeta que fica no Sistema Solar. Então assim, a ideia é de mostrar o lugar que ele vive, mas ampliar, porque não é só aquela coisa de estudo do bairro, não é só entender a Vila Pedroso, mas ir além e entender a cidade como um todo. Daí a ideia que eu estava te falando sobre o aniversário de Goiânia, e quando eles falavam assim representa Goiânia, ah representa de alguma forma, perguntando assim, isso não foi nem uma aula ou um bate-papo. E aí eles consideram que representar só a casa deles, e a casa deles, aí eu estava falando com a coordenadora que eu vou montar um vídeo de mostrar outros espaços de Goiânia, porque como se a cidade fosse só a Vila Pedroso. Não, é além disso! E eles não estão entendendo, não estão se identificando. Aí a gente tem consciência que o aluno é um aluno de classe popular, é um aluno que não tem oportunidade de conhecer outros lugares de Goiânia. Ele não tem essa condição social mesmo, então já que ele não tem que a escola mostre. Que existe essa outra possibilidade, e se possível for com um trabalho de campo. Mas às vezes fazer o trabalho de campo ficou difícil em Goiânia e passou o aniversário de Goiânia tal, e seria bom se fosse um projeto sobre isso. Mas pelo menos mostrar no vídeo. Eu tenho alguns vídeos sobre Goiânia, a história de Goiânia, eu tenho uma apostila que eu ganhei do Juvenir Pimenta, as fotos de Goiânia ontem e Goiânia hoje. Aí eu falei que eu vou parar um pouquinho o conteúdo para mostrar essa Goiânia que eles não conhecem. Então, assim, para mim Geografia sempre induz para a escala, para entender o lugar que ele vive, para entender essa escala, por que que tá assim? Entender esse bairro que ele mora, para entender a cidade que ele mora, o país. E isso ajuda ele também a entender o mundo, se posicionar no mundo, por que [...] ele tá aqui. (Professora P16, linha 96).

Na concepção da professora P16, a Geografia é a ciência que estuda os lugares. Por conseguinte, o objetivo do seu ensino na escola é partir da compreensão do lugar de vivência

do aluno, para que este entenda os lugares do mundo e se posicione em um lugar do mundo. Para alcançar esse objetivo, a professora trata da escala de análise geográfica no ensino, pois, segundo ela, o lugar de vivência não se reduz ao bairro do aluno. Inclui desde a cidade até o planeta, pois o importante é entender a cidade como um todo. A defesa da professora é que a análise geográfica no ensino seja feita em várias escalas, tendo como referência básica a escala da vida cotidiana em articulação com as demais escalas.

A ampliação do horizonte geográfico do aluno faz parte da concepção da professora P16 sobre o ensino de Geografia. Contudo, ela argumenta que o contexto social dos alunos dificulta a ampliação desse contexto espontaneamente. Tal conclusão surgiu de atividade feita por ocasião do aniversário de Goiânia, na qual os alunos desenharam apenas a casa deles como representação da cidade. Nesse contexto, a professora P16 defende que a escola e a aula de Geografia atuem na formação para o conhecimento da cidade de vivência.

Para tanto, ela propõe que Goiânia seja tomada como conteúdo e seja ensinada por meio de trabalho de campo e também da exibição de vídeos e de fotos sobre sua história. A professora já tem o material necessário para a realização dessa atividade. Para iniciá-lo, terá de “parar um pouquinho o conteúdo para ensinar Goiânia”. Nota-se que a cidade do aluno não é um conteúdo curricular previsto para ser ensinado, e sim uma exceção.

A análise dessas concepções dos professores possibilita identificar a concepção de Geografia, ou seja, trata-se da relação entre Geografia acadêmica e escolar, e o papel do ensino dessa ciência na escola.

As concepções de Geografia evidenciadas consideram que essa ciência é tudo, pois a vida cotidiana possui uma dimensão espacial (P11). É uma ciência ampla, pois ainda que tenha o espaço, o território e outras categorias como objeto de estudo, envolve debates epistemológicos entre Geografia Humana e Física (P13). É a ciência que estuda os lugares em diferentes escalas (P16). Trata-se de um conhecimento superior e mais complexo do que sua versão escolar (P2, P14).

A relação entre Geografia acadêmica e escolar é pensada de modo mais direto por dois professores (P2, P14) em perspectivas diferentes. Para o professor P2 há uma superioridade e uma diferença entre os conhecimentos da Geografia acadêmica e os da escola, sendo a versão acadêmica superior e diferente da versão escolar. Nesse contexto, argumenta que é preciso conhecer e entender a Geografia presente nos livros didáticos para poder ensinar. Em contrapartida, para a professora P14 a relação entre a Geografia acadêmica e escolar é marcada por uma complexidade que requer entendimento, pois depende da análise dos conceitos geográficos presentes na Geografia acadêmica, para extração daqueles que são

necessários à compreensão desse tema na escola. Nessa última concepção, nota-se que a professora P14 tem noção de que a diferença entre a Geografia acadêmica e a escolar ocorre em função da diferença existente na finalidade de cada uma delas na prática social com o conhecimento geográfico. A pesquisa aparece como um elemento comum às concepções dos dois docentes a respeito da relação Geografia acadêmica e escolar, apesar de P2 citar como base de estudo o livro didático e P14 argumentar que é preciso entender a lógica do conteúdo no âmbito da Geografia acadêmica. De qualquer modo, o elemento pesquisa deixa em evidência que a Geografia escolar é um conhecimento construído pelo professor cotidianamente, não se tratando, portanto, de um conhecimento pronto.

Os demais professores, de um modo mais indireto, também trataram da relação entre a Geografia acadêmica e a escolar do ensino dessa ciência. Os professores P11, P13 e P16, cada um à sua maneira, argumentaram que o papel da Geografia na escola é contribuir para que os alunos possam fazer a leitura do mundo e de sua realidade cotidiana sob o ponto de vista da espacialidade. Nesse contexto, a professora P11 argumenta que é preciso considerar a dimensão espacial que há nos deslocamentos cotidianos dos alunos e o papel da Geografia na leitura da mobilidade e dos conflitos que existem na cidade, estado e país. O professor P13, por sua vez, destaca o papel político do professor na formação dos alunos, papel esse que no ensino de Geografia pode tanto afundá-los quanto torná-los críticos. Nesse caso, a leitura geográfica tem um caráter social, ambiental e interdisciplinar. De sua parte, a professora P16 argumenta que compreender o lugar de vivência de modo articulado com o mundo é o papel da Geografia na escola. Para tanto, deve ser ensinada tendo como referência a análise geográfica da cidade do aluno, de modo articulado com outras escalas de análise.

A compreensão dos docentes sobre a Geografia e seus objetivos no ensino aponta para uma concepção de que essa ciência faz análise da realidade, das práticas espaciais, tendo como referência as categorias da Geografia, especialmente o espaço. Aponta também para o papel da pesquisa na relação entre Geografia acadêmica e escolar, assim como para a necessidade de compreensão do mundo vivido pelos alunos, posto que este é o objetivo do ensino da Geografia. Na perspectiva de Shulman (2005), a atividade de compreensão do ensino feita pelos docentes perpassa todo o processo de ensino desde o início até o final. Assim, na sequência apresenta-se o tratamento didático do conteúdo geográfico feito pelos docentes desde o planejamento à realização do ensino, com foco nas atividades de planejamento/transformação e ensino.

4.2 Planejamento e Ensino de Geografia

A intenção deste tópico é apresentar o modo pelo qual os professores planejam e realizam suas aulas, buscando, para isso, elementos para a compreensão das atividades de transformação e ensino que compõem o raciocínio da ação didática em Geografia. A base de dados são questões da entrevista, em que os professores assinalam como compreendem, planejam e fazem a aula de Geografia como um todo ou sobre um conteúdo em específico e ainda sobre como concebem o aluno nesse processo. Os registros das observações de aula também integram os dados dessa temática, vislumbrando a atividade de ensino. A análise é feita de modo individualizado para cada um dos cinco professores, da segunda etapa da pesquisa, por meio da apresentação da formação e atuação profissional do docente, do detalhamento do planejamento e concepção da aula, da descrição do ensino realizado e, por fim, de uma breve conclusão do raciocínio do professor.

4.2.1 Professor P2

O professor P2 tem 61 anos de idade, concluiu o curso de Geografia na Universidade Federal de Goiás em 1983 e em 2011 iniciou um curso de especialização na área de educação inclusiva pela FABEC. Aos 30 anos de carreira no ensino de Geografia, ministra aulas no período noturno na modalidade EAJA e atua como técnico-administrativo pela manhã em uma instituição federal de ensino superior.

O processo de transformação/planejamento da Geografia, explicitado quando o docente trata do conteúdo América, pauta-se nas seguintes referências: o livro didático como fonte e justificativa dos conteúdos; o uso do mapa como instrumento para iniciar o ensino por meio da localização; a internet como uma fonte de pesquisa complementar ao livro didático; o aluno como primeira referência utilizada na hora de pensar uma aula, com foco na sensibilidade necessária ao trabalho com estudantes de diferentes faixas etárias na EAJA e na consideração de suas ideias durante o ensino.

O livro didático é o primeiro elemento elencado pelo professor P2 para pensar o ensino de América: como uma fonte textual; como um indicador curricular do conteúdo; como justificativa do ensino desse conteúdo; como uma referência de sua concepção sobre Brasil/América; e como uma fonte de seleção de todos os conteúdos. Reconhece-se, por conseguinte, o papel curricular desse livro ao longo da fala do professor, dentre outros

momentos quando há o detalhamento de temas que são indicados para serem ensinados por série:

Pesquisadora - Professor, de acordo com o questionário a que o senhor respondeu, o conteúdo que você disse que mais gostava de trabalhar era América. Como o senhor trabalha com esse conteúdo na escola?

P2 - Eu trabalho o conteúdo de acordo com o livro do Melhen Adas, porque é esse que a gente segue nas escolas municipais. Seguindo o livro na 8ª série, na 7ª série nós temos o continente europeu, africano e a Oceania. A América é mais conteúdo da 7ª série, [...] a gente gosta mais, porque a gente fala do Brasil, lógico, porque somos muito nacionalistas. Gosto de trabalhar as coisas brasileiras e mostrar para os alunos como surgiu tudo isso, porque eu acho primordial para qualquer série saber o conteúdo que temos relacionado ao Brasil, porque, se eles não souberem o que é o Brasil, não vão saber entender as outras coisas. (Professor P2, linha 3).

Pesquisadora – Por que é importante ensinar América/Brasil na aula de Geografia?

P2 – Por quê?! Porque nós estamos vivendo nele, então, porque não a gente, mas isso é conteúdo da 7ª, então eu trabalho esse conteúdo na 7ª. Esse conteúdo, eu não trabalho América, por exemplo, na 5ª, na 6ª, nem na 8ª, somente na 7ª. Porque a pergunta anterior foi qual conteúdo você gosta mais? Bom, o conteúdo que eu gosto mais é o Brasil e continente americano. Não é que eu ensino a América para todas as séries não, especificamente na 7ª série. (Professor P2, linha 23).

Pesquisadora – Você tem alguma concepção sobre o Brasil, América, o processo de ocupação do Brasil?

P2 – Sim, de acordo com os livros que a gente leu, é o que a gente sabe sobre essa ocupação. Então, é isso que a gente tenta transmitir para os alunos da 7ª série. Agora, os alunos da 6ª série a gente estuda o Brasil, os alunos da 7ª o continente americano, como também nós estamos estudando nas 5ª séries os mapas. (Professor P2, linha 36).

Pesquisadora – Como você seleciona os conteúdos que vai ensinar?

P2 – Através do livro do Melhen Adas, adotado pela prefeitura, eu sigo ele, sigo até o final, para cada série tem um livro e eu vou pelo livro. (Professor P2, linha 79).

Uma vez reconhecido o papel do livro didático na compreensão do professor sobre o ensino, ao ser questionado se haveria alguma atividade com a qual ele prefere iniciar o ensino, a resposta do professor foi “o mapa”.

Pesquisadora – Quando faz a aula, tem alguma tarefa que você prefere começar com ela?

P2 - É sempre com o mapa. O mapa do Brasil. Toda e qualquer aula que dou referente ao continente americano e/ou continente europeu, asiático sempre início o capítulo mostrando no mapa. Agora na 5ª série nós estamos mostrando os vários tipos de mapas existentes. O conteúdo é este. Aí eu mostro para eles o mapa do Brasil com vários tipos de mapas que existem: a vegetação, o clima, o relevo, tudo do Brasil. Não adianta, por exemplo, eu pegar o continente africano e mostrar para eles como é o clima do continente

africano, sendo que eles não têm intimidade ainda. Mostro o mapa do estado de Goiás, mas tudo relacionado com o mundo deles. (Professor P2, linha 14).

O mapa, como segundo elemento, é utilizado como um instrumento de localização e reconhecimento dos lugares em estudo. O ensino é iniciado pelo mapa, de modo que a noção de localização do lugar, região, continente em estudo é um pré-requisito para a compreensão dos demais temas a ele relacionados, como a vegetação, o clima, o relevo etc. O mapa em si, em seus elementos constituintes e possibilidades de leitura, também é um conteúdo de estudo.

A internet é indicada como o terceiro elemento utilizado no planejamento da aula de Geografia. Na entrevista o professor explicou que tem usado pouco esse recurso em função da falta de funcionário na sala de informática. Mas ao longo da observação de aulas percebeu-se o uso frequente de textos extraídos da internet:

Pesquisadora – Você falou que usa o mapa. Além do mapa da América e do Brasil, o que mais que você usa? Além do mapa e do livro didático tem mais alguma coisa?

P2 – Não, não, de vez em quando a internet, principalmente agora que está sem o técnico na sala de informática fica meio difícil. (Professor P2, linha 31).

O aluno é o primeiro e único elemento elencado pelo professor quando o assunto é pensar a aula, de modo que a diferença de idade e os conhecimentos cotidianos são considerados no tratamento didático e na seleção dos conteúdos:

Pesquisadora – O quê você considera na hora de pensar uma aula?

P2 – Eu considero, eu penso nos alunos do EAJA, que eles precisam ter algum tipo de conhecimento, porque a gente trabalha com adulto de 15 anos até 70 anos. Então a gente tem que transmitir aquilo que a gente preparou para chegar até eles tanto no de 15 quanto também no de 70 anos. Eu preparo em casa e na hora que chego lá vejo como é que está a situação. Então, se um aluno faz uma pergunta sobre outro assunto a gente tem que tentar responder essa pergunta do aluno, que a gente tem que deixar o ensino do EAJA fluir. (Professor P2, linha 59).

Pesquisadora – E essa diferença de idade dos alunos dá problema na aula, ou é melhor?

P2 – Não, dá uns problemas de vez em quando, porque quem pensa, por exemplo, um senhor de 40 anos para um jovem de dezesseis, dezessete anos a mentalidade deles é diferente. Um que muitas das vezes, o mais novo, quer só farrear, não que prestar atenção, enquanto que o outro está recuperando o tempo perdido. Então, a gente tem que conciliar esses dois para poder dar sequência. (Professor P2, linha 67).

Pesquisadora – E na hora de aprender, você acha que tem uns que aprendem mais rápido e/ou aprendem igual?

P2 – Sempre o de mais idade aprende mais rápido. Aprende porque ele fica quietinho, bonitinho lá, prestando atenção com os olhos arregalados em cima da gente, enquanto outro vai atender um celular, pede para ir ao banheiro e passa. (Professor P2, linha 73).

Pesquisadora – Esse jovem aprende alguma coisa?

P2 – Sim aprende. [...] muita das vezes aprende, porque não é toda vez, é de vez em quando que o celular toca e ele fala “licença professor?” e vai lá fora atende e volta. Aí muitas das vezes pergunta o que [...] é que falou, ou às vezes fica calado. Eu sempre passo um resumo no quadro e eles pedem para terminar de copiar. Agora, outros não, outros não estão nem aí. A gente fica na da gente esperando para saber se ele vai fazer. Ele tem que procurar a gente depois. Porque se a gente for dar tudo... É assim, para os mais idosos tem vez que a gente ajuda, agora para os jovens a gente espera ele chegar perto e falar: “Olha, tô precisando disso, daquilo”. (Professor P2, linha 95).

Pesquisadora – Você disse no questionário que considera as ideias dos estudantes nessa seleção.

P2 – Tem que considerar, no ensino do EAJA fala que nós temos que considerar qualquer assunto do aluno.

Pesquisadora – E se ele traz um assunto diferente, como você resolve?

P2 – Não tem problema, vou te dar um exemplo: eu pego o Atlas e distribuo para eles, nós vamos estudar vamos supor o Brasil, não! A região Norte, que é da 6ª série. Na 6ª série nós estamos estudando a região Norte e nós estamos bem no Nordeste, não! No Nordeste, vamos no Nordeste, onde o fluxo de aluno é maior. Nós estamos no Nordeste, aí eles pegam e começam a procurar a cidadezinha dele, esquecem tudo e ficam viajando ali. Aí a gente começa: “Ah, você é desse lugar. Me conta como que é?”. Você entendeu? Tem que dar aquela sequência. Aí a gente trabalha a cidade dele dentro da região. A maioria dos alunos é do Nordeste. Sobre a chuva que você disse, aí a gente tem que explicar como é que tá o clima ultimamente.

Pesquisadora – Mas normalmente as perguntas não vão tão fora do conteúdo da aula não?

P2 – Ah! De vez em quando vai.

Pesquisadora – Quem que pergunta mais?

P2 – O jovem ou o adulto? O adulto pergunta mais do que o jovem e fala assim: “Oh! Professor”. E lá vem bomba. (Professor P2, linha 83).

Lidar com a diversidade de gerações – adolescentes, adultos e idosos – em uma mesma turma, na busca da aprendizagem para todos, é o desafio do professor P2. Para lidar com essa situação, ele procura ouvir e responder aos questionamentos dos alunos. Ele compreende as diferenças de comportamento vinculadas à idade e retorna às atividades anteriores para atualizar aqueles que ainda não as fizeram. Além disso, busca considerar os conhecimentos cotidianos nas atividades propostas, como, por exemplo, na atividade sobre o

Nordeste, em que tratou da cidade do aluno dentro da região. Para o professor, ao final todos aprendem.

Realização do Ensino por P2

Em seis semanas, no período de 23 de agosto a 29 de novembro de 2013, observaram-se no período noturno dezesseis aulas do professor P2, das quais quatro no 7º ano e seis no 8º e 9º anos do EAJA. Os conteúdos específicos ensinados para cada série foram: regiões brasileiras no 7º; América no 8º; Escravidão/Racismo e Europa no 9º. Em comum a todos, o conteúdo cartografia (Quadro 11). Essa divisão dos conteúdos está em consonância com a proposta dos livros didáticos. O professor P2 inova ao fazer o ensino do mapa e pelo mapa ao longo de todas as séries (Quadro 11).

A prática metodológica do docente é marcada pela seguinte estrutura: localização no mapa do conteúdo em estudo para reconhecimento da área e indicação da posição geográfica; aula dialogada para problematização e revisão do tema; leitura e análise de textos da internet ou do livro didático para aprofundar no estudo do assunto ou para introduzir um assunto novo; e retorno às atividades anteriores para atender aos alunos que não as fizeram, as quais são desenvolvidas de modo articulado entre si. Apresenta-se na sequência o modo como o professor ensina por meio dessa estrutura, tendo como referência a descrição de algumas aulas.

A localização no mapa da região, país ou continente em estudo é feita no início do tratamento didático do conteúdo, por meio do uso de mapa mudo, mapa político do Atlas geográfico, com posterior explicação em aula dialogada.

O mapa mudo é utilizado para que os alunos reconheçam a forma e façam a identificação da localização da área, com posterior elaboração de legenda e título para o mapa. Lápis coloridos disponibilizados pela escola são utilizados para a realização da atividade, que é impressa em folha de papel. O uso do mapa mudo ocorreu nas aulas sobre a região Nordeste no 7º Ano, América e Argentina no 8º. Na aula sobre Argentina no 8º Ano, turma de cinco alunos, em 22 de novembro, a atividade consistia em localizar o país na América do Sul, demarcando sua posição geográfica por meio do uso da legenda.

Quadro 11 - Síntese da observação de aulas de Geografia do Professor P2 na EAJA, Goiânia/GO, 2013

Séries (alunos)	Data	Conteúdo	Metodologia
7º (2)	23/8	Região Nordeste Orientação/localização Legenda	Identificação dos estados do Nordeste no mapa mudo da região, com posterior construção de legenda. Explicação da posição geográfica do Nordeste. Leitura no livro didático sobre o conteúdo.
7º (2)	8/11	Região Centro-Oeste	Atividade impressa com base em texto da internet. As questões deveriam ser julgadas em verdadeiras ou falsas, justificando as falsas.
7º (3)	22/11	Região Sudeste	Atividade impressa sobre o assunto.
7º (2)	29/11	Região Sul	Revisão no quadro em aula dialogada sobre a região Sul, identificação dos estados componentes, da posição geográfica e identificação da linha imaginária que corta a região. Leitura de texto da internet sobre o relevo da região sul com posterior análise do mapa físico dessa região disponível no livro didático do aluno.
8º (8)	23/8	Regionalização da América Localização/Orientação	Aula dialogada para explicação da atividade. Atividade impressa com base no mapa mudo e questões sobre a regionalização da América, paralelos e meridianos e os pontos cardeais.
8º (6)	6/9	Regionalização da América Localização/Orientação	Continuação da aula do dia 23/8 com a mesma metodologia, seguindo com explicação no quadro e atendendo às dúvidas dos alunos.
8º (3)	29/11	Peru Localização	Aula dialogada de revisão com foco na localização geográfica do país.
8º (8)	8/11	Argentina Localização/Legenda	Identificação da Argentina no mapa mudo da América do Sul a partir do uso da cor e construção de legenda sobre a posição geográfica.
8º (3)	1/11	Regionalização da América Localização/Legenda Argentina	Identificação das regiões da América no mapa mudo, com posterior produção de legenda. Transcrição de texto da internet impresso sobre Argentina no caderno
8º (5)	22/11	Argentina Ilhas Malvinas	Atividade impressa com base em texto da internet. Identificação no mapa das distâncias das Ilhas Malvinas em relação à Inglaterra e à Argentina.
9º (12)	23/8	Escravidão e racismo	Atividade impressa de texto da internet. Aula dialogada de problematização do continente africano.
9º (10)	6/9	África Localização/Legenda	Uso de mapa político de Atlas geográfico para explicação em aula dialogada da localização do continente, bem como do significado da legenda.
9º (14)	1/11	Clima na Europa	Transcrição de texto no quadro-negro sobre o assunto.
9º (12)	8/11	Europa	Atividade impressa a ser respondida com base no texto exposto no quadro nas aulas anteriores e também no Atlas geográfico.
9º (6)	22/11	Europa	Continuação da aula do dia 8/11 com a mesma metodologia, seguindo com explicação no quadro e atendendo às dúvidas dos alunos.
9º (10)	29/11	Lançamento do jornal da escola	Realização do lançamento do jornal da escola, editado pelo professor, com a presença da coordenação pedagógica, bibliotecária e pessoal da administração da escola em uma comemoração festiva.

Fonte: Observação de aulas do professor de Geografia em escola municipal de Goiânia, no segundo semestre de 2013, feita por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

O professor orientou os alunos a criarem três itens na legenda – Argentina, limite territorial e limite oceânico –, com posterior explicação da relação entre a quantidade de cores no mapa e a quantidade de itens e cores na legenda.

O mapa político do atlas geográfico foi utilizado na aula sobre a África no 9º Ano, turma de dez alunos, em seis de setembro, na qual o professor também explicou o papel da noção de legenda para a identificação da localização da área de estudo. Nessa aula, com cada aluno de posse de um atlas aberto no mapa físico da África o professor tratou dos limites territoriais desse continente em todas as direções cardeais.

Reconheceu-se que a localização geográfica no mapa mudo é a atividade inicial, pois na aula sobre a região Nordeste no 7º Ano, turma de dois alunos,³⁰ em 23 de agosto, ela foi trabalhada no retorno às atividades anteriores, enquanto o aluno mais adiantado fazia a atividade de leitura e análise do texto do livro didático sobre o mesmo tema. Ainda nessa aula, assim que o aluno concluiu a atividade do mapa mudo o professor fez uma aula dialogada com o auxílio do quadro-negro, explicando os pontos cardeais do mapa e os limites territoriais do Nordeste. Como já foi dito, a marca do professor é o ensino do mapa e pelo mapa, assim a abordagem da localização é feita nas atividades e nas aulas dialogadas.

A aula dialogada é utilizada pelo professor para fazer a problematização e a revisão do conteúdo em estudo para que os alunos consolidem seus conhecimentos sobre o tema. Com base nesse tipo de aula, o professor faz a explicação da localização geográfica, a correção de atividades e a discussão sobre a leitura e análise de textos. As aulas sobre a região Sul no 7º Ano e sobre a América no 8º explicitam bem essa metodologia.

A aula da região Sul, de 29 de novembro, é marcada pelo diálogo entre professor e aluno, com questionamentos por parte do professor, respostas pelos alunos e anotações do resultado pelo professor no quadro. Sobre a região: “Qual região estamos estudando?”. “Sul”. “Quantos estados ela tem?”. “Três”. “Quais são eles?”. “Rio grande do Sul, Santa Catarina e Paraná”. Sobre os pontos cardeais: “Quais são os pontos cardeais?”. “Norte, Sul, Leste e Oeste”. “Qual ponto temos à nossa direita?”, “Leste”. “Qual ponto temos à nossa esquerda?”. “Oeste”. “Qual ponto temos acima de nossa vista?”. “Norte”. “Qual ponto temos abaixo de nossa vista?”. “Sul”. Sobre a posição geográfica da região Sul: “A Leste o que temos?”. “Oceano Atlântico”. “A Oeste o que temos?”. “Paraguai e Argentina”. “A Norte?”. “Mato Grosso do Sul e São Paulo”. “E ao Sul?”. “Uruguai e Oceano Atlântico”. Ainda sobre a

³⁰ O 7º Ano do EAJA tinha quinze alunos matriculados, mas nas aulas observadas a turma nunca contou com mais de três alunos. Desses, um aluno esteve presente em todas as aulas. Já um segundo aluno aparecia como se fizesse um rodízio.

localização da região, o professor questiona: “Há cinco linhas imaginárias. Qual dessas linhas atravessa a região?”. “Trópico de Capricórnio”. Na segunda parte dessa aula são feitas leitura e análise de textos. O professor distribui para os alunos um texto da Wikipédia sobre os aspectos físicos da região Sul (relevo, clima, hidrografia e vegetação) e é realizada a leitura do tópico sobre o relevo. Na sequência, os alunos são solicitados a abrirem o livro didático na página em que há um mapa hipsométrico da região. O professor explica o significado das cores da legenda, argumentando que quanto maior a intensidade da cor maior a altitude do relevo e a profundidade do oceano. A aula termina. Os dois alunos presentes participaram ativamente.

Nas aulas sobre o continente americano, em 28 de agosto e 6 de setembro, o foco da aula dialogada é uma atividade de revisão composta por sete questões. Como alguns alunos mostram dificuldade em responder-lhes e há uma aluna novata na turma, o professor P2 faz o retorno às atividades anteriores e explica novamente todo o conteúdo, questão por questão da atividade.

O professor desenha o planisfério no quadro-negro e inicia a explicação. Os alunos são questionados sobre as principais linhas imaginárias e respondem. O professor registra os nomes no mapa: equador – ao norte círculo polar ártico, trópico de câncer e ao sul trópico de capricórnio e círculo polar antártico. Os alunos também respondem corretamente o nome das regiões da América e a resposta é anotada no quadro pelo professor. Em relação ao nome das duas regiões da América, em função do caráter cultural, os alunos respondem: “América Latina e América inglês”. O professor corrige, substituindo essa última por América Anglo-Saxônica, e registra no quadro. Na quarta questão, os alunos precisam identificar os pontos cardeais no mapa-múndi. O professor os questiona, e eles respondem corretamente. Na sequência o professor faz uma rosa dos ventos no quadro e reafirma com os alunos os pontos cardeais a partir dos mesmos questionamentos utilizados na aula sobre a região Sul. A identificação das zonas térmicas da terra é o conteúdo da quinta questão. O professor faz uma elipse no quadro e os alunos respondem os nomes das zonas: “tropical ou intertropical, temperadas e polares”. Na sexta questão, os alunos devem escrever o nome do meridiano que corta o globo perpendicularmente. Um aluno sabe a resposta: “Greenwich”. A última questão solicita que os alunos pintem o continente americano no mapa-múndi. Eles reconhecem a localização do continente no mapa do quadro e o professor o colore com giz.

A leitura e a análise de textos com foco em aprofundar o estudo podem ser visualizadas na aula sobre o Centro-Oeste no 7º Ano, em 8 de novembro. Essa aula é desenvolvida por meio da proposição de uma atividade interpretativa de um texto extraído

pelo professor do *site* Portal Brasil³¹. O texto traz o mapa da região com seus respectivos estados, informações de população, densidade demográfica e as principais cidades, aspectos do relevo, vegetação, clima e recursos minerais, bem como da economia e da urbanização. A atividade é estruturada em quinze afirmações sobre o texto, as quais os alunos devem julgar como verdadeira ou falsa, com apresentação de justificativa para as afirmativas falsas. Dentre as afirmativas falsas, destacam-se: “Na década de 70, a população urbana representava cerca de 60% do total de habitantes”; “A capital federal não colabora para o povoamento e desenvolvimento da região”. Notou-se que o foco da atividade é mais a atenção, visto que no texto a resposta correta se apresenta apenas com uma palavra ou expressão invertida. Os dois alunos presentes participaram ativamente de toda a aula.

A leitura e a análise de textos com a intenção de tratar de um conteúdo novo puderam ser visualizadas na aula do 9º ano, em 23 de agosto. A aula foi introduzida com o ensino do continente africano, a partir da problematização do racismo e da escravidão no Brasil colônia, por meio de leitura coletiva de texto sobre o assunto extraído do *site* Mundo e Educação³² e da realização de atividades de reflexão e de atenção em relação ao texto.

O retorno às atividades anteriores é feito pelo professor para todos os alunos que faltaram à aula ou não a realizaram, em qualquer momento da metodologia da aula, por meio de localização geográfica, aula dialogada ou leitura e análise de textos. O professor faz sempre o acompanhamento individual de todos os alunos, mantendo-os atualizados em relação às atividades propostas.

O professor P2 é responsável pela elaboração e edição do jornal da escola em parceria com os alunos do 9º Ano. No último dia de observação de aula em 29 de novembro, a aula do 9º Ano foi destinada ao lançamento desse jornal, na qual se contou com a presença da coordenação pedagógica, bibliotecária e pessoal da administração, em uma comemoração festiva com quitandas e bebidas. O informativo de duas páginas conta com: entrevista; textos informativos sobre a globalização e a Copa das Confederações; moda; aniversariantes do mês; pensamento do bimestre; “Aconteceu no noturno”; culinária e ficha técnica.

Os elementos da atividade de transformação/planejamento indicados pelo professor P2, na entrevista, puderam ser observados em sua atividade de ensino. Assim, o desenvolvimento metodológico da aula do professor P2 parte da seleção do conteúdo do livro didático; segue com o mapa para a identificação da localização dos lugares estudados,

³¹ Os *sites* utilizados pelo professor para obtenção de textos são principalmente aqueles de caráter mais didático como a Wikipédia (<http://pt.wikipedia.org/>), o Portal Brasil (http://www.portalbrasil.net/regiao_centrooeste.htm) e o mundo e educação (<http://www.mundoeducacao.com/historiadoBrasil/o-negro-1.htm>).

³² Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com/historiadoBrasil/o-negro-1.htm>>.

trabalhando concomitantemente aspectos da cartografia; continua com o uso de textos extraídos da internet, da Wikipédia e de outros *sites* voltados para o público escolar, e textos do livro didático de modo articulados com atividades de interpretação. Nessa estrutura, o aluno é considerado como o centro do processo, mediante o estabelecimento do diálogo problematizado ao longo das aulas e também do retorno às atividades anteriores para os alunos que não as fizeram.

As aulas observadas também estão de acordo com a concepção de Geografia apresentada pelo professor P2 em sua entrevista, na qual evidenciou o papel da formação acadêmica e do livro didático. Assim, ainda que os conteúdos ensinados sigam uma estrutura tradicional, que separa os elementos físicos e humanos, que a estrutura do livro didático adotado, o professor desenvolve uma metodologia de ensino pelo mapa e do mapa que possibilita a formação de um modo de pensar geográfico de modo mais integrado.

As atividades de transformação/planejamento e de ensino de P2 se desenvolveram com o apoio da estrutura da escola, que disponibiliza condições para o planejamento, bem como os materiais necessários para a realização das aulas. Por conseguinte, as observações corroboraram a afirmação do docente sobre as boas condições de trabalho na escola:

Pesquisadora – A escola como instituição influi na organização do seu trabalho?

P2 – Se influi! Influi uai, porque todo o material didático que a gente precisa vem da escola.

Pesquisadora – E tudo de que você precisa para dar aula tem na escola?

P2 – Tudo, quando não tem eu compro.

Pesquisadora – Normalmente você compra muito?

P2 - Não, não, razoável. Principalmente fotocópia. Fotocópia a gente tira muito.

Pesquisadora – E quem é que faz, a escola, ou você?

P2 – Eu faço com o meu dinheiro a fotocópia de mapa, textos e atividades. Agora foi comprada uma máquina de fotocópia lá, até boazinha, e são distribuídas as cópias para os professores do noturno. Então o noturno tem uma quantidade de fotocópia. Agora melhorou um pouquinho, mas antes eu fazia fotocópia de tudo. Antigamente para tirar uma fotocópia demorava uns dois dias, porque eles pegavam, a coordenadora pegava, e ia à regional Maria Elena Bretas, lá na Praça do Violeiro, tirava lá e vinha e entregava para a gente. Então a gente tinha que ter esse prazo.

Pesquisadora – Fora as cópias, tem mais alguma coisa que a escola não ajuda muito?

P2 – Não! Não, há outras coisas ajuda bastante, que eles têm o mapa, o laboratório de informática, têm o globo, têm livro. Os alunos não levam os livros para casa, os livros

ficam na escola. Então, por exemplo, no dia da minha aula, eu vou lá, pego o livro, levo para a sala, estudamos e devolvemos para a sala de leitura.

Pesquisadora – Então esse aporte de material está, de certa forma, resolvido?

P2 – Está resolvido, de certa forma não, está resolvido. (Professor P2, linha 104).

Pesquisadora – E condições de trabalho para pensar a aula, para organizar, você acha que está com o tempo bom também?

P2 – Tem a sala dos professores. Tá, porque nós temos um período, um dia, vamos dizer assim, para fazer isso. Nós temos um dia de estudo, um dia de atendimento, e os outros são aulas. Isso dá para fazer todo o trabalho. Quando não dá, a gente faz em casa. Eu prefiro fazer em casa do que na escola. Em casa a gente tem mais o espaço, o seu material ali, o seu computadorzinho, que quebra o galho. (Professor P2, linha 121).

Notou-se que a qualidade do ensino realizado por P2 resulta da interação conjunta entre as condições de trabalho na escola e o seu investimento nessas condições, pois o professor, sempre que necessita, vai atrás dos materiais e condições requeridos em sua prática. Assim, ele se disponibiliza a fazer fotocópias com recursos próprios, a comprar quitandas para realizar a comemoração do lançamento do jornal da escola, a utilizar o computador pessoal e a trabalhar em casa na elaboração de aulas. Portanto, ao ensinar o professor P2 não é refém das condições da escola e cria aquelas de que necessita.

O professor P2 promove atividades que vão além dos limites da sala de aula como, por exemplo, o jornal da escola e os cartazes sobre a independência do Brasil e o dia da consciência negra. Em relação ao modo como o professor se constituiu como o profissional que é hoje, reconheceu-se a sua busca por outras fontes de conteúdos, bem como a sua sensibilidade para trabalhar com alunos adolescentes, jovens e adultos, confirmando, por certo, os seus estudos sobre o assunto conforme será relatado no tópico 5.

4.2.2 Professora P11

A professora P11 tem 44 anos de idade, concluiu o curso de Geografia na Universidade Federal de Goiás em 1999, posteriormente fez dois cursos de especialização: um sobre Geografia em 2000 pela UFG e outro sobre educação inclusiva em 2011 pela FABEC. Contudo, foi o curso de magistério que lhe possibilitou o ingresso na profissão docente. Assim, dos seus 24 anos de carreira, treze são de trabalho no ensino de Geografia. Atualmente ministra aulas para o ciclo III na escola municipal pela manhã e à tarde atua como professora de inclusão em escola estadual.

Ambiente é o conteúdo de que a docente mais gosta de ensinar, conforme apresentação na primeira narrativa. A abordagem desse tema se deu no ano de 2011, por meio do desenvolvimento do projeto Coleta Seletiva. Na entrevista, P11 foi questionada sobre sua atuação nesse projeto, sua concepção de ambiente e sobre como aborda esse conteúdo nas aulas de Geografia:

Pesquisadora – Como é o seu trabalho no projeto de coleta seletiva, nos seus projetos?

P11 – Dentro desse projeto, aqui nessa escola, nós desenvolvemos o projeto de coleta seletiva até o ano passado de 2011. Este ano nós não demos continuidade a ele, principalmente por causa da acomodação desses resíduos, [...] a escola não tem um local apropriado. Então devido a essa dificuldade, nós tivemos que paralisar momentaneamente esse projeto, mas na verdade eu quero dar continuidade a ele. O que constitui esse projeto, eu trouxe aqui uma pessoa que trabalha naquela Copel, ele trabalha com isso, ele vive disso, de coleta seletiva, e ele me orientou quais seriam os resíduos que poderiam ser reciclados aqui na escola. Na escola, tem muito papel, descarta muito papel, os próprios alunos; descarta materiais na própria cozinha, como caixas de leite, caixas de papelão. Então todo tipo de material reciclável, de reciclagem, a gente pediu. Nós trouxemos os *bags* e fizemos a separação desses *bags*. Então nós tínhamos, se não me engano, sete *bags*. E esse dinheiro que a gente arrecadaria com a venda desses resíduos, nós utilizamos esse dinheiro na formatura dos alunos, das turmas “I”, que são as turmas dos 9º anos do ano passado. Foi muito irrisório o valor, mas o que eu achei mais relevante não foi nem o valor monetário disso, mas o valor ambiental, o despertar da preservação, da diminuição de resíduos nas casas. Porque muitos alunos traziam da própria casa, então houve uma mobilização dos alunos, uma mobilização de alguns pais, de algumas mães. Inclusive eu tenho várias fotos, eu tirei algumas fotos dos alunos fazendo essa separação, e a culminância também foi com aquele projeto [de] que a cidade de Goiânia participou, você lembra? Aquele projeto [de] que várias capitais participaram: “Limpa Brasil”. Soube desse projeto, não soube? Goiânia conseguiu arrecadar, juntar muito mais resíduos que outras capitais. Goiânia conseguiu arrecadar mais resíduos do que o Rio de Janeiro, mais que Brasília. Então, foi muito bom, e os alunos participaram bastante. (Professora P11, linha 3).

Pesquisadora – Você foi a coordenadora do projeto na escola?

P11 – Praticamente, enquanto professora, e eu também coordenei o projeto. Para mim esse projeto tem uma relevância, porque eu faço isso na minha residência. Eu falo assim que a minha prática também em casa ela me incomoda e quando te incomoda você quer fazer algo. Então, aquilo que te provoca é onde você quer mobilizar, mobilizar os alunos, mobilizar a escola. Mas é difícil, não é fácil, porque nem todo mundo abraça a causa. E quando eu falo todo mundo eu me refiro à colega de trabalho, eu me refiro a aluno. Então, assim, se nós tivéssemos tido talvez um apoio maior para que houvesse um espaço para armazenar, acomodar esses resíduos, o projeto ainda estaria vigente. Então, assim, ele consistia também em fazer essa divisão, em cada sala de aula eu coloquei dois vasilhames, separando resíduos sólidos e orgânicos. Não usamos a compostagem porque nós não tínhamos a compostagem. (Professora P11, linha 33).

Trata-se de projeto de coleta seletiva de resíduos sólidos produzidos na escola e nas residências dos alunos, proposto e apoiado pela SME/GO e vinculado a um projeto nacional

chamado “Limpa Brasil”. Para a professora, o principal valor desse trabalho é o ambiental, o despertar para a preservação, que mobilizou os alunos e alguns pais, ainda que essa tarefa não tenha sido fácil. A problemática é tomada pela docente como um tema que a incomoda e a mobiliza cotidianamente. A finalização do trabalho se deu em função de a escola não ter condições de armazenar os resíduos.

O projeto subsidiou também as aulas de Geografia da docente P11 sobre o conteúdo ambiente, que é concebido por ela em uma perspectiva social, que inclui também os aspectos naturais:

Pesquisadora – Esse projeto tinha o foco mais de ambiente. Você chegou a trabalhar em sala de aula sobre esse conteúdo? E o que você entende por ambiente?

P11 – Ambiente para mim são todos os espaços onde nós nos encontramos. Então para mim essa sala de aula é um ambiente, a escola em si. Eu falo, eu tenho comentado com os alunos justamente sobre isso, que o ambiente ele não é só a vegetação, a hidrografia, o relevo. Ambiente é o seu espaço, é o lugar onde você se encontra neste momento, então você tem que fazer dele um lugar melhor. (Professora P11, linha 45).

Pesquisadora – Para dar aula sobre meio ambiente, para falar sobre isso, quais foram os materiais, as referências que você utilizou?

P11 – Olha, eu mostrei para os alunos alguns vídeos, então trabalhamos com vídeos sobre coleta seletiva, sobre cartazes também, sobre qual o tempo que esses resíduos demoram para se decompor no meio ambiente. Então, todo esse material, é um material que a própria Secretaria da Educação, a Comurg, eu consegui o material com a Comurg. A Comurg, ela tem um projeto de coleta seletiva em Goiânia, e eles disseram para mim que, se eu quiser, eles vêm aqui para me dar mais orientação. Então basta eu entrar em contato. Então tá faltando também às vezes eu ir atrás, já que a minha ideia é essa, eu já peguei os contatos. Então, para eu entrar em contato com a Comurg, para que eles venham até aqui e orientem melhor ainda esse projeto. Porque a ideia do projeto, além da conscientização, é arrecadar fundos para os alunos das turmas I, para eles conseguirem fazer uma formatura também, então tinha duas finalidades, a principal é a conscientização. (Professora P11, linha 52).

O ambiente é, desse modo, concebido como sendo o lugar de vivência, que precisa ser melhorado. Percebe-se nessa concepção uma análise negativa de ambiente, ou seja, a sua vinculação à degradação seja social ou natural, como algo que precisa ser cuidado e melhorado. Para tratar desse assunto na aula, a professora se utilizou da exibição de vídeo e de cartazes sobre o tempo de decomposição de cada tipo de resíduo, disponibilizado pela SME/GO e a Companhia de Urbanização de Goiânia – Comurg. Nota-se, nesse trabalho, a articulação entre ensino de Geografia e a gestão urbana, por meio do envolvimento de agência públicas da cidade.

A Geografia é transformada/planejada para o ensino pela professora P11 tendo como referência o currículo, o livro didático e o aluno para a seleção dos conteúdos e a elaboração das atividades de ensino:

Pesquisadora – Quando você pensa em dar a aula sobre algum assunto, ou quando você faz o planejamento no início do ano, qual seria a sequência de organização?

P11 – Pesquisadora, assim, nós temos um currículo mínimo. A Secretaria Municipal, ela encaminha para a escola um currículo mínimo. Dentro desse currículo mínimo nós fazemos o planejamento anual. É um planejamento que é passível de mudanças ao longo do ano. Por quê? Porque o ano ele é muito dinâmico, tem vários acontecimentos durante o ano todo. Então, esse planejamento ele tem que estar aberto às novidades, aos acontecimentos que vão ocorrer durante o ano letivo. Nós adotamos um livro. O livro que foi adotado aqui. Eu adotei o livro do Levon Boligian, *Geografia, espaço e vivência*, porque ele tem uma leitura bem crítica e ele faz uma divisão que eu gosto. Ele trabalha, por exemplo, nos 6º anos com Geografia do Brasil, nos 5º anos ele trabalha introdução à Geografia, que eu acho até bem pesado, a questão de regionalização, com aquelas duas regionalizações que existem, a regionalização proposta pelo Pedro Pinchas e a regionalização proposta pelo IBGE. Nos 8º anos, a Geografia subdesenvolvida, a divisão em países do sul, e nos 9º anos a Geografia dos países desenvolvidos, países considerados do Norte. Claro que, assim, eu procuro não inculcar nos alunos que por ser desenvolvido país tal ou x que ele será sempre assim, aquilo ali é determinismo. Enfim, eu trabalho com o livro didático, que é o material que eles têm em mãos, em primeira mão. Eu trabalho com atividades em folhas também e com texto. (Professora P11, linha 80).

O currículo oficial da SME/GO é utilizado como base para a elaboração do planejamento anual, que é dinâmico e prevê as atividades a serem desenvolvidas. A fala da professora dá a entender que a interferência desse currículo está mais ligada ao calendário e aos eventos da escola do que à abordagem do conteúdo de ensino propriamente dito, pois ao tratar do conteúdo em seu planejamento anual ela destaca o uso do livro didático.

A seleção do conteúdo é feita com base na proposta do livro didático adotado pela professora, que tem uma estrutura de divisão de conteúdos por série da qual ela gosta, a saber: 6º Ano, introdução à Geografia; 7º Ano, Geografia do Brasil, incluindo a questão da regionalização, com as duas divisões propostas pelo Pedro Pinchas e IBGE; 8º Ano, Geografia dos países subdesenvolvidos, a divisão em países do sul; e 9º Ano, Geografia dos países desenvolvidos, países considerados do Norte.³³ A professora justifica que trabalha com

³³ Essa estrutura está corrigida em relação à apresentada pela docente. Acredita-se que em função da mudança da nomenclatura das séries do Ensino Fundamental, a professora se atrapalhou na apresentação das séries e também em relação à regionalização do Brasil, que frequentemente é ensinada na 6ª série/7º ano. O Ensino Fundamental, que é a etapa obrigatória de ensino no Brasil, a partir da Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006 foi ampliado de oito para nove anos. Dessa forma, a idade obrigatória para ingresso na escola passou a ser aos seis anos, no lugar de sete. Nesse contexto, a nomenclatura da segmentação e das séries do Ensino Fundamental também mudou. A primeira fase, que compreendia quatro anos distribuídos de 1ª a 4ª série, agora é chamada de Anos Iniciais, composta de cinco anos distribuídos de 1º ao 5º Ano. Na segunda fase a mudança foi apenas de nomenclatura,

o livro didático pelo fato de ser o material que os alunos têm à disposição, reafirmando, portanto, a justificativa apresentada por ela e outros docentes no tópico 3, que vincula o uso do livro didático às condições da escola.

O livro didático é a fonte dos conteúdos do ensino, os quais são selecionados com base na relevância destes para os alunos:

Pesquisadora – Você disse que considera os alunos, a referência do currículo mínimo e do livro didático para selecionar o conteúdo. Além disso, quando você pensa em selecionar o conteúdo, você tem alguma concepção de Geografia? Uma concepção que você utiliza para decidir “se vou ensinar isso, ou eu vou ensinar aquilo”?

P11 – Olha, o que eu penso é geralmente assim: “Para que isso vai servir para o aluno?”. Porque, olha bem, os nossos livros eles são muito conteudistas, eu não “mastigo” de acordo com o que está aqui, eu não gosto que a aula fique maçante, encher o quadro de conteúdo, eu evito esse tipo de coisa, muito dificilmente eu faço isso. Eu trabalho com chamadas, palavras-chaves, fatos, linha do tempo. Trabalho muito com a linha, por quê? Para levar o aluno a aprender a gravar. É claro que precisa, após toda essa reflexão, precisa dar uma atividade para reforçar aquilo que foi trabalhado. Eu elimino muita coisa, eu elimino do livro, eu procuro não trabalhar o livro na íntegra, do primeiro capítulo ao último capítulo. Quando eu vou elaborar o meu planejamento no início do ano, e todo mês, toda quinzena tem que ter o planejamento, eu procuro, assim, eliminar alguns conteúdos. Não tem como a gente trabalhar na íntegra. E adaptar, o que é mais relevante eu trabalhar agora, nesse primeiro bimestre, no segundo, no terceiro e no quarto? Então, assim, eu estou sempre pensando nessa interação, o que deve ser trabalhado agora, o que pode ser eliminado, o que não vai ser assim relevante para o aluno. Então, eu procuro ter essa visão! (Professora P11, linha 126).

O aluno, em especial suas necessidades, é o critério utilizado pela professora para delimitar no livro didático os conteúdos que serão trabalhados e aqueles que serão excluídos e também para definir em qual momento, bimestre, eles serão ensinados. O questionamento de P11 em relação ao livro escolar é: “Para que isso vai servir para o aluno?”. Consequentemente, no tratamento didático a professora não fica no conteúdo pelo conteúdo, mas investe na reflexão do aluno por meio de metodologias e atividades voltadas para esse fim. Nesse contexto, ao elaborar as atividades a docente considera o currículo e tem como referência principal o aluno:

Pesquisadora – Pois é, quando você vai pensar nessas atividades, como que você organiza o trabalho didático? Como você faz para pensar nas atividades?

P11 – Olha, eu vejo qual que é o currículo mínimo, primeiro eu penso nisso. E essas atividades, elas são atividades relacionadas a esses conteúdos, e também eu procuro, assim, eu peço muito para os alunos colocarem a visão deles. Eu gosto muito de trabalhar

com seminários, eles têm muita resistência, mas colocar o aluno para refletir através do seminário eu vejo que é uma técnica muito boa. Eu gosto de trabalhar também com “autódromo do conhecimento”, que é uma forma bem lúdica de o aluno trabalhar; a leitura, eles tem resistência para leitura demais da conta. Porque o aluno, ele vê, assim, ele acha que a leitura, ela tem que ser algo só do professor de Português. Quando você propõe leitura em sala é uma resistência muito grande, eles não gostam de ler. E assim, pelo que eu vejo no aluno, ele tem muita dificuldade de leitura. Então, se ele tem dificuldade de leitura, ele tem de interpretação e de entendimento. Atingir cem por cento dos alunos eu sei que não consigo. Às vezes eu devesse mudar as minhas estratégias de ensino. Não sei se eu estou conseguindo responder. Eu faço tipo um diagnóstico da turma. Por exemplo, ao longo do ano entram muitos alunos e toda vez que entra aluno a coordenadora sugere que a gente faça um diagnóstico. O diagnóstico para ver em qual nível ele se encontra, o que ele aprendeu da Geografia ao longo dos anos estudados dele e assim é muito prático isso, porque eu tive que estudar. Porque o diagnóstico, ele te dá um pontapé, para você trabalhar posteriormente com aqueles alunos. O que [...] a gente tem nas escolas municipais, principalmente, tem esses alunos com muito déficit de atenção e de aprendizagem. Então, às vezes, você tem que ter atividades diferenciadas dentro da sala de aula para atender alunos X e Y. Por exemplo, nós temos um aluno aqui no 9º ano que ele é síndrome de Down, e ele tá no 9º ano, a mesma atividade que eu trabalho com os demais alunos eu não faço com ele, eu posso adaptar, então são conteúdos adaptados para ele, porque nós temos alunos com necessidades especiais, é uma realidade. Tem que adaptar os conteúdos. Eu estou trabalhando, por exemplo, Geografia do Brasil, então aquele aluno ele vai ter uma atividade de recorte e colagem, de pintura, de associar, diferente dos demais. Exatamente, eles não podem fugir do conteúdo específico, mas aquele conteúdo ele pode ser adaptado. (Professora P11, linha 98).

O desenvolvimento do pensamento dos alunos é o critério, o ponto de partida, considerado pela docente para selecionar as atividades de ensino. Assim, as tarefas devem possibilitar que os alunos expressem sua visão sobre os assuntos tratados, ampliando-as em relação às referências iniciais. O seminário e a leitura, nesse sentido, são utilizados por levarem à reflexão e à compreensão, ainda que os alunos resistam a esses tipos de atividades. Atividades lúdicas como o “autódromo do conhecimento” também propiciam a formação do pensamento do aluno. Atividades de diagnóstico da turma, por sua vez, ao indicarem o nível de desenvolvimento dos alunos, favorecem o planejamento de conteúdos e atividades posteriores. A elaboração de atividades para os alunos com necessidades especiais, como tarefas de recorte, colagem, pintura e associação, é voltada para um aluno com síndrome de Down.

A obtenção da motivação dos alunos pela professora P11 ocorre em função desse seu “jeito de ministrar aula”, da proposição da avaliação processual e da própria motivação docente:

Pesquisadora – O quê você faz para motivar o seu aluno para aprender?

P11 – Eu procuro fazer isso. E assim os alunos, felizmente, eles têm muita apreciação pela Geografia aqui comigo. Talvez até o jeito que eu procuro, assim, levar. É claro que

eu tenho “N” falhas. Tem dias que a gente tá cansada e não prepara uma aula bem como você gosta de preparar. Mas, quando você faz uma aula e que você vê que houve, que foi boa a aprendizagem pelos alunos, eu me sinto muito realizada. E quando você aplica uma avaliação, e as minhas avaliações elas são processuais, eu falo para os alunos: “Olha, nós estamos aqui é para trabalhar de forma geral, você é avaliado no seu todo, você não é avaliado só pelo que você vai me responder aqui agora nessa avaliação X, você é avaliado no seu todo, na sua postura, na sua participação, a sua contribuição para o conhecimento”. Então, assim, trabalho de forma dirigida com eles. Porque não adianta se a gente não trabalhar com amor, ministrar as aulas de forma a gostar do que você está fazendo, não tem sentido. Então, assim, é o que eu vejo. Não sou professora de Geografia aqui no município de Goiânia não só pelo meu salário. É claro que ele é importante, é muito importante, mas não é só isso, não é só isso que me motiva, sabe? E eu falo isso de coração. Eu falo isso para os alunos. Eu tenho, assim, uma relação boa com eles também. Eu acho que os próximos professores que virão, que sejam motivados, porque a motivação, ela é acima de tudo. (Professor P11, linha 144).

O seu “jeito de ministrar aula” contribui para que os alunos gostem da Geografia. A conscientização dos alunos de que serão avaliados em uma perspectiva processual, integrando a postura, a participação e o conhecimento, também os motiva para a aprendizagem. Contudo, para P11 é a sua própria motivação docente o fato de ela gostar do que faz e de atribuir um sentido importante ao seu trabalho, o principal elemento de motivação dos alunos.

Realização do Ensino por P11

Ao longo de oito semanas, no período de 16 de agosto a 29 de novembro de 2013, observaram-se 21 aulas da professora P11, sendo cinco aulas ministradas nos projetos da escola e dezesseis de Geografia nos agrupamentos G, H e I do ciclo III³⁴ (Quadro 12).

Os projetos da escola têm como foco o desenvolvimento do aluno na leitura, escrita e operações básicas da matemática. Todos os professores da escola têm de atuar em tais projetos. Eles são de dois tipos. No primeiro, chamado de atendimento, um grupo de um a dois alunos diagnosticados com dificuldades é acompanhado pelo professor durante uma aula. Em uma dessas aulas, do dia 16 de agosto, a atividade foi de leitura e interpretação de um texto, com foco nos elementos da estrutura narrativa, nas palavras antônimas e na diferença entre linguagem oral e escrita. No segundo tipo, intitulado de reagrupamento, todos os alunos de uma mesma série são reagrupados em novas turmas, com até dezesseis alunos, durante duas aulas. Lendas, meio ambiente e a consciência negra foram os temas tratados nessas aulas, que consistiam na problematização do assunto, seguida pela leitura de texto pelos alunos em voz alta, permeada por momentos de discussão e concluída com a realização de atividades de interpretação e reflexão do tema estudado (Quadro 12). A professora P11 de

³⁴ As séries G, H e I do ciclo III correspondem às séries 6^a, 7^a e 8^a séries ou 7^o, 8^o e 9^o Anos, etapas finais do Ensino Fundamental.

Geografia era responsável pelas duas primeiras etapas, realizadas na primeira aula, e a professora de Ciências fazia a última etapa, na aula subsequente.

Quadro 12 - Síntese da observação de aulas de Geografia da Professora P11 no ciclo III, Goiânia/GO, 2013

Séries (alunos)	Data	Conteúdo	Metodologia
Atendimento (2)	16/8	Leitura e interpretação	Leitura e interpretação de um conto com base em um roteiro.
Atendimento (1)	29/11	Correção de prova	Correção com a aluna da prova de Geografia.
Reagrupamento (16)	23/8	Lendas: Negrinho do Pastoreio	Oração e organização da sala. Leitura e interpretação em aula dialogada.
Reagrupamento (12)	6/9	Meio ambiente	Oração e organização da sala. Aula dialogada problematizando o assunto conceito e atitude, consumismo, trânsito e transporte. Leitura de um texto.
Reagrupamento (15)	22/11	Consciência negra	Oração e organização da sala. Aula dialogada problematizando o assunto. Leitura e discussão de um texto sobre Zumbi dos Palmares.
G1 (22)	23/8	Região Nordeste	Organização da sala e oração. Uso de mapa político do Brasil no quadro para identificação das sub-regiões em aula dialogada de revisão do conteúdo.
G1 (26)	13/9	Sub-regiões do Nordeste	Oração e organização da sala. No laboratório de informática ler texto (Wikipédia e Brasil escola) e identificar no mapa do site as sub-regiões do Nordeste. A aula é dialogada.
G1 (24)	1/11	Região Sul	Organização da sala e oração Aula dialogada de modo concomitante com a exposição do conteúdo no quadro: estados, clima e vegetação.
H1 (18)	1/11	África	Oração e organização da sala. Uso de mapa político da África no quadro em aula dialogada sobre a posição geográfica e o processo de colonização.
I1 (13) ³⁵ I2 (17)	16/8	União Europeia	Oração e organização da sala. Uso de mapas político e físico em aula dialogada para tratar do resultado da pesquisa feita pelos alunos sobre o conteúdo.
I1 (18) I2 (19)	23/8	Avaliação diagnóstica	Oração e organização da sala. Leitura e explicação detalhada da prova.
I1 (12) I2 (13)	6/9	União Europeia	Oração e organização da sala. Atividade do livro didático. Correção oral da prova em aula dialogada.
I2 (10)	13/9	Revolução de 1917	Oração e organização da sala. Pesquisa sobre a Revolução de 1917 e os países que integram a União Europeia no laboratório de informática. Diálogo com os alunos sobre o assunto
I1 (17) I2 (15)	1/11	Europa	Oração e organização da sala. Transcrição da atividade de revisão no quadro.
I1 (17)	8/11	Europa	Oração e organização da sala. Correção da atividade da aula de 1/11 em aula dialogada.
I1 (16)	22/11	Rússia	Oração e organização da sala. Correção de atividade em aula dialogada.
I1 (15)	29/11	Avaliação	Oração e organização da sala. Continuação da realização da prova com consulta no livro didático iniciada na aula anterior.

Fonte: Observação de aulas do professor de Geografia em escola municipal de Goiânia, no segundo semestre de 2013, por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

³⁵ A professora trabalha os mesmos conteúdos e metodologias nas turmas da mesma série, como no caso da I1 e I2. Por essa razão, fez-se o agrupamento delas nesse quadro.

Nas aulas de Geografia foram ensinados os conteúdos de regiões brasileiras, especialmente o Nordeste e o Sul no agrupamento G; África no agrupamento H; Europa e Rússia com foco na União Europeia e na Revolução de 1917 nas duas turmas do I, I1 e I2 (Quadro 12). Tais conteúdos explicitam a estrutura curricular do livro didático. Nas aulas, a prática metodológica da docente é marcada pelas seguintes atividades: oração e organização da sala para dar início aos trabalhos; aula dialogada para problematização e desenvolvimento do conteúdo; localização no mapa do conteúdo em estudo para ressaltar alguns aspectos da área em estudo; e realização de avaliação para compreensão da aprendizagem obtida pelos alunos. Apresenta-se na sequência a descrição de algumas aulas ministradas com base nessa metodologia.

A oração e a organização da sala são feitas no início das aulas. A oração é iniciada com o agradecimento e a solicitação de graças para o dia e finalizada com o Pai Nosso, o que é conduzido pela professora de olhos fechados em pé de frente para a turma. Muitos alunos a acompanham. Na organização da sala os alunos são solicitados a sentarem-se em seus devidos lugares, a descartarem chicletes e balas em uso e a retirarem os fones de ouvido.

A aula dialogada, presente em quase todas as aulas ministradas, é feita por meio da problematização do conteúdo em estudo e do diálogo constante com os alunos, sobretudo no início da abordagem de um novo conteúdo e nas aulas de revisão. Com a intenção de ilustrar essa metodologia, evidenciando as questões formuladas pela docente e a participação dos alunos, segue o detalhamento de uma aula.

No reagrupamento, de 6 de setembro, um diálogo, com a duração aproximada de quase quarenta minutos, entre professora e alunos, foi utilizado no tratamento didático do conteúdo ambiente. A apresentação do tema é feita por meio de um questionamento da docente: “Qual foi o assunto da palestra realizada na semana passada aqui na escola?”. Resposta dos alunos: “Meio ambiente”.

Os questionamentos iniciais tratam da concepção de ambiente e das atitudes ambientais que podem ser tomadas por cada pessoa. A professora pergunta e os alunos vão respondendo: “O que é ambiente?”. “A sala de aula, as florestas”. “Quais são os exemplos de ambiente?”. “Casa, floresta”. “Qual é a sua atitude em relação ao ambiente?”. “Não desmatar, não poluir”. A docente conclui com exemplos de atitudes.

Após a problematização inicial, a docente explica que o texto da aula veio da Tetra Park – empresa produtora de embalagens – no curso feito pela professora de Ciências. Trata-se de um quadrinho, de uma página de papel em A4, que concebe a Terra como um sistema

fechado, comparando-a com uma astronave habitada, onde tudo que é produzido é mantido dentro desse sistema, inclusive o lixo.

O consumismo e o excesso de embalagens é o assunto do segundo bloco da problematização. A professora fala da época em que se compravam os cereais a granel e do caso de morte de vacas em função do consumo de plástico proveniente de um lixão próximo a uma fazenda, em Jaraguá/GO. Na sequência, um aluno fala: “Sabe o que deveria fazer? Colocar tudo no foguete e mandar para o espaço”. A professora questiona: “Será?”. Outro aluno prossegue: “Sabe o que deveria fazer? Incinerar o lixo e fazer energia”. Aí a professora argumenta: “Mas o lixo incinerado produz muita fumaça”. E em seguida lança um novo problema: “Quero a ajuda de vocês para mudar a consciência. Quem mora em casa? E em apartamento?”. Os alunos vão respondendo. A professora explica que os lotes das casas não deve ter toda a sua área impermeabilizada.

O trânsito e o transporte público são os temas finais da problematização. A professora explica que Goiânia necessita de ciclovias e de que os motoristas parem nas faixas, pois é a cidade dos carros. Os alunos complementam: “É mesmo, tem umas pessoas que são folgadas”. “Sabe, na rua perto do Serra Dourada, com aquele negócio de tirar foto? Meu pai acelerou e foi só a foto. Quem tem consciência para”. A professora diz que assim como em Brasília houve uma conscientização em Goiânia também deve haver. Um aluno apresenta uma sugestão: “Devia colocar em toda faixa tipo uma ponte com botão para impedir que os carros continuem, pois não vão poder andar”. Na sequência, os alunos todos começam a falar de uma só vez. A professora pede calma e prossegue: “Então, no transporte público, no ônibus temos que respeitar os mais velhos!”. Todos os alunos se levantam e reclamam dessa fala. Ela continua: “Posso ceder o meu lugar mesmo que não seja a cadeira vermelha”. Os alunos retrucam discordando: “Eles não têm respeito pela gente”. “Tava no ônibus, a velha folgada me mandou sair do banco especial, dizendo ‘sai logo’. Tinha uns trinta lugares vazios, e ela queria o meu”. “No ônibus dei o lugar para uma velha e ela me disse: ‘Tá achando que sou velha?’”. “O motorista é folgado, quando eu não tinha a carteirinha pulei a catraca, ele acelerou e eu caí”. “Perguntei ao motorista por que ele não estava parando no ponto para nós e ele disse que era porque éramos bagunceiros”. A professora complementa dizendo que sabe desses problemas, pois já utilizou o ônibus por mais de dez anos e conclui assinalando que não devemos revidar às grosserias. Ao final dessa problematização, a professora solicita que um aluno inicie a leitura oral do texto. Na sequência eles mesmos vão manifestando o interesse em continuar a leitura. Ao longo da aula, os alunos participaram ativamente.

A localização no mapa da área do conteúdo em estudo é feita em mapas políticos e físicos afixados ao quadro como um momento da aula dialogada, conforme pôde ser observado: no agrupamento G, em 23 de agosto e 13 de setembro; no H, em 1º de novembro, e no I, em 16 de agosto (Quadro 12).

O mapa político do Brasil afixado ao quadro foi utilizado na localização das sub-regiões do Nordeste em aula dialogada de revisão para a turma G1, em 23 de agosto. As perguntas realizadas e respondidas foram: “Que região estávamos estudando? Quantos estados tem o Nordeste? Quem propôs essa divisão? Em quantas regiões o Nordeste foi dividido em função de suas características naturais? Quais são elas? Quais são suas características?”. Ainda com o auxílio do mapa a professora explica o fenômeno da seca em função da Serra da Borborema, ao falar do Sertão. Mapas e textos dos *sites* Wikipédia e Brasil Escola também foram utilizados para tratar das sub-regiões do Nordeste, na aula realizada do dia 13 de setembro no Laboratório de informática. Em dupla, os alunos deveriam registrar as características dessas sub-regiões e localizá-las no mapa *online*. A turma G1 tem em média 25 alunos e todos participaram da aula.

O mapa político da África foi o objeto de estudo na turma H1, composta de dezoito alunos, em 1º de novembro. A aula é dialogada, iniciando-se com a explicitação, pela professora, no mapa afixado ao quadro, das grandes dimensões desse continente, a partir da identificação de seus limites ao Norte, a Nordeste, a Leste, a Oeste e ao Sul. A docente segue questionando com base no mapa: “Esse continente tem muitos países? Com que esses países se parecem?”. Ela mesma responde e explica o motivo do traçado geométrico desses países. Segue com mais alguns questionamentos: “Qual foi o último país da Copa (2010)? O Brasil foi colonizado, por quem?”. Os alunos respondem. A professora trata da colonização brasileira, para que os alunos entendam o significado da colonização africana, cujas consequências permanecem ainda hoje. Cita Nelson Mandela e o Apartheid e ainda o nome de alguns filmes sobre a África. Os alunos participam ativamente de toda a aula.

Os mapas físicos e políticos da Europa foram tratados nas aulas das turmas I1 e I2, em 16 de agosto, para contextualizar a discussão do resultado da pesquisa dos alunos sobre a União Europeia (UE). Com os mapas afixados ao quadro, os alunos reconheceram que se tratava da Europa. A professora informou rapidamente os países e as altitudes do relevo e prosseguiu a aula sem o mapa: “Quais nomes a UE já teve? Há quantos anos ela existe? Quantos países a integram? Na América do Sul tem um bloco. Como se chama? Qual é a moeda da UE?”. Explica sobre a circulação de pessoas no bloco. Ao final do diálogo, a professora retorna aos mapas do quadro e explica que eles não mostram a atual composição

dos países da UE, uma vez que estão desatualizados, e conclui assinalando que as áreas mais elevadas observadas no mapa físico são mais jovens, dada uma maior movimentação no surgimento dessas áreas; já as áreas mais planas são mais antigas. Os alunos participam ativamente de toda a aula.

A realização de avaliação é caracterizada pela leitura e explicação detalhada das questões da prova sem consulta, pela avaliação com consulta ao livro didático, pelo longo tempo para realização da avaliação e pela correção coletiva. Assim, na turma I em 23 de agosto a leitura da prova teve a duração aproximada de trinta minutos, ficando para ser concluída na aula seguinte. No dia 29 de novembro, os alunos estavam concluindo uma prova de consulta iniciada em aula anterior. As provas e as atividades foram corrigidas detalhadamente, por meio de aulas dialogadas, como ocorreu na turma I em 6 de setembro.

Perceberam-se, ao longo das observações, na atividade de ensino da Professora P11, os usos do currículo da SME/GO, do livro didático e das concepções dos alunos no tratamento didático do conteúdo, corroborando, assim, seus argumentos sobre sua atividade de transformação/planejamento.

Também esteve presente nas aulas da professora P11 sua concepção em relação ao ensino de Geografia, cujo objetivo é possibilitar a reflexão sobre a realidade cotidiana – isto é, fazer o aluno pensar, compreender e se posicionar perante sua realidade. Os alunos foram instigados continuamente, ao longo das aulas dialogadas, no uso do mapa como instrumento de localização e na realização das avaliações. A participação reflexiva e a motivação dos alunos em relação às aulas puderam ser constatadas em diferentes momentos. Destaca-se a aula sobre ambiente, na qual os alunos elaboraram e expressaram suas posições em relação aos problemas ambientais, evidenciando, desse modo, sua atividade de pensamento. Nessa aula, eles se motivaram até para fazer a leitura oral, mesmo sendo uma atividade da qual não gostem. Notou-se que de fato o “jeito de a professora ministrar a aula” faz com que os alunos gostem da Geografia e os motive para a aprendizagem.

A prática de ensino de P11 se desenvolveu com o apoio dos materiais e ambientes didático-pedagógicos disponibilizados pela escola, como atividades e avaliações impressas, mapas, laboratório de informática, com o auxílio de um técnico. Esse fato corrobora a avaliação positiva que a docente faz da escola:

Pesquisadora – A escola, como instituição, influi no desenvolvimento do seu trabalho? E como que ela influi?

P11 - Influi. A partir do momento [em] que você tem uma coordenação, uma direção que te dão cartas brancas, que te apoiam, que te motivam, isso te faz crescer mais. Aqui eu

tenho. Eu penso assim. Claro que tem coisa que independe da direção, mas assim do ponto de vista pedagógico a escola é muito boa. Nós temos recursos, alguns recursos audiovisuais que facilitam, que nos ajudam, nós temos uma sala de informática bem equipadinha e tem um profissional que tá lá para nos receber. Então a gente tem um planejamento para você encaminhar os alunos para a sala de informática. Então, para todas as aulas que você ministra lá no ambiente informatizado você tem que planejar. É um pequeno projeto de uma folha que você preenche e entrega para essa coordenadora. Então, assim, nós temos uma pessoa que nos auxilia na montagem do Datashow ou da TV, tem uma pessoa aqui para isso, que é o professor Valdir, e ele faz isso com muito gosto. Ontem, por exemplo, estou trabalhando com as turmas H um filme relacionado com o conteúdo que a gente tá trabalhando, que é o conteúdo sobre o continente africano. Eu tô trabalhando um filme, que é aquele filme, *O jardineiro fiel*. Ele é lindo. Ele é complexo para o entendimento deles. Então eu tenho que ficar fazendo uma tradução do filme, porque ele é mais para o nosso nível mesmo. O aluno tem dificuldade de entendê-lo, mas ele é muito bom! Tem aquele filme também, *Diamante de sangue*, que eu tô trabalhando com ele. Então são filmes que eu adquiro para trabalhar com eles, então são todos recursos que eu utilizo. E olha que eu ainda me acho, tem dia que a gente sente mais preguiça, mas o tempo é escasso também, para você planejar aulas melhores, eu trabalho também no Estado à tarde, mas é muito bom, eu gosto do que eu faço. (Professora P11, linha 161).

O trabalho da professora no ensino de Geografia, portanto, não é uma prática solitária, pois como ela mesma diz são necessários o apoio da coordenação e da direção da escola, bem como de materiais e condições didáticas. Para a realização de suas aulas, ela também faz investimento com recursos próprios, a exemplo da locação de filmes. Em sua fala, a professora explica ainda que o planejamento de boas aulas é essencial, que ela gostaria de ter mais motivação e tempo para fazer esses planos, pois precisa conciliar o trabalho em duas redes de ensino, a municipal e a estadual. Assim como o professor P2, a professora P11 também já atuou em projetos realizados fora da sala de aula, como o projeto de coleta seletiva, que ela deseja retomar.

4.2.3 Professor P13

O professor P13 tem 36 anos de idade, concluiu o curso de Geografia na Universidade Federal de Goiás em 2005, fez o curso de especialização na área de docência no ensino superior pela FABEC em 2011. Está no exercício da profissão há doze anos, tendo ingressado antes da conclusão do curso de formação. Atualmente ensina Geografia em dois turnos de trabalho, em escola municipal, na modalidade EAJA durante a noite, e no ciclo III pela manhã.

No processo de transformação/planejamento do ensino da disciplina, o professor considera suas concepções de Geografia e de aluno para selecionar os conteúdos a serem ensinados, cujas fontes são o livro didático e textos acadêmicos:

Pesquisadora – Como você organiza e planeja as suas aulas? Como você pensa o seu trabalho?

P13 – Tem diversos momentos de planejamento. Por exemplo, aqui na escola nós estamos com o planejamento quinzenal e antes do quinzenal tem o anual. Como eu já estou há algum tempo no noturno, estou especializado um pouco no noturno. Uma coisa que eu percebi é que em termos de conteúdo eu tive que baixar um pouco. Os alunos não dão conta de acompanhar. Tem uns alunos que têm bastante dificuldade, [pois] estão há muito tempo parados, muito tempo sem estudar. Em relação a isso é o que eu mais viabilizo. À noite também tem o problema da violência. Tenho procurado escolher conteúdos que sejam mais relevantes para a vida dos alunos, até pela amplitude da Geografia. Assim, na medida do possível, consigo dar todos os conteúdos. Para priorizar, sempre começo pelos conteúdos que têm maior relevância, tanto no sentido da vivência cotidiana do dia a dia quanto no sentido de formar postura crítica, de conhecer o mundo, de ter uma leitura do mundo, de conhecer o mundo do ponto de vista geográfico, de fazer uma leitura geográfica do mundo tanto física (relevo, clima) quanto social. Então tenho procurado isso. Tenho dado preferência para os conteúdos que são relevantes, que consiga com alguns detalhes do conteúdo relacionar com a vida dele, com o dia a dia, com a família, com o trabalho. (Professor P13, linha 3).

Pesquisadora - Usando essa referência, quais conteúdos você tem escolhido?

P13 – Tenho pegado textos de apoio, textos até dos próprios livros didáticos daqueles do manual do professor, textos de autores científicos na universidade – Milton Santos, Ab' Saber –, tenho pegado textos desses autores. O pessoal do EAJA tem dificuldade, é preciso baixar um pouquinho. Mas mesmo assim eu tenho procurado textos mesmo de nível superior, mas simples na linguagem e até esses textos um ou outro eu passo para eles. Dos conteúdos de Geografia vai conforme o ano. Por exemplo, na 5ª série sempre procuro começar com os conceitos de categorias paisagem, lugar, região, espaço, território e para algumas coisas básicas de cartografia. Tenho adequado essas coisas ao que é relevante, ao que faz sentido, e também as questões são um pouco adaptadas. Chega um momento que você acaba ficando preso ao livro didático. Nas outras séries também sempre começo com os conceitos. Na 6ª privilegiando Geografia do Brasil e na 7ª globalização. É meio que padronizado, é o padrão dos livros didáticos de Geografia, Geografia do Brasil na 6ª, globalização na 7ª. Eu tenho tentado mesclar também, não ficar na dicotomia Geografia física e humana, não ficar nem só em uma e nem só em outra. Então, eu tenho procurado inverter: um conteúdo de Geografia humana, outro de Geografia física, um de humana e outro de física. Procurando mesclar e escolher conteúdos que combinam. (Professor P13, linha 19).

O papel da Geografia na escola, segundo o professor, é formar a postura crítica, ler o mundo do ponto de vista geográfico considerando os aspectos físicos e sociais. Dessa forma, no amplo universo de conteúdos da Geografia, ele seleciona e inicia o trabalho pelos mais relevantes para a formação dessa postura crítica e, por sua vez, para a vida cotidiana do aluno.

O aluno é, portanto, compreendido em seu contexto social, em suas necessidades e dificuldades em relação à Geografia.

Diante dessa concepção, os textos acadêmicos, em especial aqueles de linguagem mais simples, de autores de referência da Geografia, como Milton Santos e Ab' Saber, são utilizados pelo professor para trabalhar com os alunos na escola, mesmo sabendo das dificuldades dos discentes. O manual do professor, presente no livro didático, tem sido uma fonte de seleção desses textos acadêmicos.

A tradicional estrutura curricular da Geografia dos livros didáticos, que é introdução à Geografia no 6º ano, Geografia do Brasil no 7º, Globalização no 8º Ano etc., é interpretada e trabalhada pelo professor conforme sua concepção de ensino de Geografia. Tal concepção pauta-se na abordagem inicial dos conceitos básicos da Geografia, em todas as séries e não apenas no 6º ano, seguida pela alternância entre conteúdos de Geografia física e humana.

Esse processo de transformação/planejamento é sistematizado em um plano de ensino que é anual e quinzenal, segundo a organização do planejamento da escola.

Ao tratar da transformação/planejamento de um conteúdo em específico, o professor considera a especificidade dele em relação ao desdobramento conceitual e à metodologia que lhe é relacionada. Na fala destaca também o uso de materiais e metodologias provenientes de curso de formação continuada na universidade:

Pesquisadora – Fale um pouco de cada um desses conteúdos. Quando você escolhe o tema, o que você faz normalmente com esse tema? Por exemplo, o tema da globalização, qualquer um?

P13 – Aí varia, porque alguns temas, a globalização, por exemplo, já é mais extenso; inclui várias coisas: globalização e tecnologia, globalização econômica e outras coisas. Aí demanda mais tempo. Outros temas, como, por exemplo, Geografia do Brasil/formação territorial, esse tema também é extenso, mas não é tão extenso quanto a globalização. Daí você pega algumas coisas mais rápidas, tipo limite, fronteira, cartografia, localização. Então eu vou passando, dependendo do assunto trabalho o texto. Em alguns momentos faço roda de discussão com debate em sala. Esses assuntos tipo de Geografia física, principalmente de cartografia, eu tenho usado alguns recursos. Eu fiz, até uma vez, um curso de cartografia lá no Planetário, eu consegui vários materiais. O professor passou para a gente uma série de material que ele tinha que dá para ser usado em sala de aula. Eu até confeccionei um fuso horário, um cilindro das horas. Usei aqueles recursos, por exemplo, de cartografia, sistema solar, orientação. [...] tenho usado muito isso. Aliás, eu nem uso livro para trabalhar com esses assuntos. O curso ajudou e, além do curso ter ajudado, ao final do curso eu fui um daqueles chatos que ficou pedindo os materiais para o professor. As mesmas coisas que ele usou para dar aula com a gente lá no curso, que ele usou materiais didáticos que era possível utilizar em qualquer ano do ensino básico, até com crianças no primário. Ele usou um material didático bom, eu peguei vários arquivos. Eu fui ver depois que os arquivos dele têm quase todos na internet. Tenho usado isso. Tenho levado o pessoal para a sala de informática. Ou a gente monta aqui na sala 2, que tem uma televisão com um computador ligado nela. Agora, assim, tem televisão em todas

as salas, mas não espalha, porque em todas as férias assaltam a escola, na época da greve também a escola foi assaltada. Com a verba do PDE, a diretora comprou televisão, dvd e quadros brancos. Nessas aulas sobre o sistema solar eu tenho usado muito desses recursos ou internet ou Datashow/projetor, porque facilita a visualização nesse tipo de aula. Já em outras, por exemplo, uso o texto, faço o debate, participação [em] círculo, deixo o pessoal falar à vontade. Ao final fecho com questões, questionários e a produção de textos dos próprios alunos. (Professor P13, linha 36).

A especificidade do conteúdo é a primeira coisa que o professor P13 pensa ao planejar o ensino. No caso da globalização e da Geografia do Brasil, por exemplo, são apresentados os principais conceitos e temas relacionados a cada um dos conteúdos. A globalização é pensada a partir dos temas globalização e tecnologia e globalização da economia. A Geografia do Brasil é relacionada à formação territorial, ao limite e à fronteira, à localização e à cartografia. O tempo de abordagem dos conteúdos ao longo das aulas também está vinculado à sua especificidade, assim P13 utiliza mais tempo com globalização do que com Geografia do Brasil.

Segundo essa linha de especificidades, o professor destaca o uso da metodologia relacionada ao conteúdo. Trabalho com o texto, realização de roda de discussão e debate em sala; internet e projetor; texto, debate, participação em círculo, questionário e produção de textos – tudo isso faz parte do conjunto de procedimentos utilizados pelo professor para trabalhar com conteúdos específicos.

No ensino da Geografia física e da cartografia, o professor P13 destaca a confecção e uso de materiais didáticos e concepções teóricas obtidos em curso de formação continuada feito na universidade, pois, segundo ele, esses materiais servem para qualquer série da Educação Básica. A confecção do cilindro das horas para trabalhar o conteúdo de fuso horário, por exemplo, é um dos materiais que o docente aprendeu e depois desenvolveu com os seus alunos. As concepções teóricas do curso também o têm auxiliado no ensino de temas como sistema solar e orientação, de tal modo que ele argumenta que nem utiliza o livro didático para tais conteúdos.

Para motivar o aluno para a aprendizagem, os elementos considerados são o planejamento e a nota.

Pesquisadora – Você já falou que o conteúdo que você ensina é aquele que está relacionado com a vida do aluno. Estou entendendo que você faz isso para motivar o aluno para o ensino. Além dessa motivação, tem mais alguma coisa que você faz para motivar o aluno?

P13 – Por exemplo, para planejar eu tenho essa sensibilidade. Planejar e saber depois [flexibilizar], avançar mais. Não dá para seguir o plano do jeito que ele foi feito. A maioria das vezes não acaba dando. É importante o planejamento mensal quinzenal e

nisso procurar ter a sensibilidade de ver o que [...] é que tá interessante, assim procurar o que é relevante ao aluno, perceber se o aluno está se envolvendo naquele momento da aula, ter jogo de cintura, rapidez e sensibilidade para perceber se o aluno está interessando. E tem aquelas motivações tradicionais que uma hora ou outra a gente acaba usando, porque vale nota. Então motivar pelo interesse, pela relevância da vida. E acaba que usando outras formas também, mesmo que não seja a que você pensa como a ideal. (Professor P13, linha 94).

O planejamento, segundo o professor, é um instrumento de motivação quando é avaliado continuamente tendo com base o interesse, envolvimento e expectativas dos alunos, pois o importante é priorizar o ensino de temas relevantes para os alunos. Dessa forma, o planejamento é dinâmico e nem sempre é possível seguir sua proposta inicial. A nota, apesar de ser concebida pelo professor P13 como um instrumento tradicional, é utilizada para a motivação do aluno, pois às vezes mesmo esses instrumentos não ideais são necessários à motivação.

Realização do Ensino por P13

Em cinco semanas, no período de 13 de agosto a 26 de novembro de 2013, observaram-se dezessete aulas do professor P13, sendo cinco no 6º e no 7º ano, três no 8º e quatro no 9º ano do EAJA no período noturno. Os conteúdos ensinados por série foram: lugar, orientação, localização, paisagem e clima no 6º ano; rede e coordenadas geográficas bem como a formação territorial do Brasil no 7º; placas tectônicas, glaciação e regionalização do mundo no 8º; e trabalho no 9º ano. Trata-se de conteúdos selecionados no livro didático, que também é um instrumento que perpassa as aulas do professor P13 (Quadro 13).

A metodologia de ensino utilizada pelo professor P13 pode ser descrita na seguinte estrutura: introdução ao conteúdo a partir da leitura explicativa do livro didático, cópia do conteúdo deste no quadro ou apresentação do conteúdo pela explicação problematizada do professor; explicação problematizada do conteúdo por meio de aula expositiva; proposição de atividades sobre o conteúdo, a partir do uso de atividades prontas do livro didático ou daquelas criadas pelo próprio professor; e correção das atividades, a partir da apresentação da resposta oralmente e escrita no quadro pelo professor. Perpassando essa estrutura metodológica destacam-se o uso do mapa na realização de algumas atividades e explicações e a base teórico-conceitual da ciência geográfica utilizada pelo docente ao longo de suas explicações.

Quadro 13 - Síntese da observação de aulas de Geografia do Professor P13 no EAJA, Goiânia/GO, 2013

Séries (alunos)	Data	Conteúdo	Metodologia
6º (8)	13/8	Relações entre os lugares	Explicação do conteúdo a partir da leitura do texto do livro didático.
6º (4)	10/9	Orientação pelos astros	Explicação sobre os métodos de orientação pelos astros usando o corpo no pátio da escola.
6º (5)	29/10	Relações entre os lugares	Cópia e resolução de tarefa do livro didático.
6º (4)	19/11	Localização de estados e regiões do Brasil	Identificação no mapa mudo das capitais dos estados e as cinco regiões brasileiras.
6º (5)	26/11	Paisagem e clima	Explicação do conteúdo a partir da leitura do texto do livro didático.
7º (9)	13/8	Missões no Brasil	Continuação da exibição do filme <i>A missão</i> iniciada pelo professor de História.
7º (3)	10/9	Rede e coordenadas geográficas	Explicação dos conceitos de paralelos e meridianos. Atividade de tabuleiro para identificar a coordenada dos pontos.
7º (5)	29/10	Rede e coordenadas geográficas	Explicação dos conceitos de paralelos e meridianos. Atividade do livro didático para identificar a coordenada de algumas cidades do mundo.
7º (5)	19/11	Rede e coordenadas geográficas	Continuação da aula do dia 29/10.
7º (7)	26/11	Formação territorial do Brasil	Explicação a partir do uso de vários mapas do livro didático (formação territorial, vegetação e população) sobre a formação territorial do Brasil com base nas principais atividades econômicas: pau-brasil, cana-de-açúcar, pecuária e mineração.
8º (8)	13/8	Placas tectônicas e deriva continental	Correção de atividade por meio da apresentação da resposta oral pelo professor seguida por transcrição no quadro.
8º (7)	10/9	Glaciação	Atividade sobre o assunto no quadro a ser respondida com base no livro didático.
8º (7)	26/11	Regionalização do mundo	Explicação sobre o conceito de regionalização, recordando acerca da regionalização do Brasil, apresentando um exemplo hipotético de regionalização de um município e identificado várias possibilidades de regionalizar o mundo.
9º (13)	10/9	Trabalho	Transcrição de texto sobre o assunto no quadro, a partir do livro didático.
9º (15)	29/10	Trabalho	Transcrição de texto sobre o assunto no quadro, a partir do livro didático.
9º (13)	19/11	Trabalho	Explicação dos conceitos elementares para entender o trabalho: trabalho produtivo e improdutivo, valor, técnica e tecnologia.
9º (11)	26/11	Trabalho	Atividade no quadro sobre os principais conceitos e temas a respeito do trabalho a ser respondida com base no texto passado no quadro nas aulas anteriores.

Fonte: Observação de aulas do professor de Geografia em escola municipal de Goiânia, no segundo semestre de 2013, realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

A introdução ao conteúdo se deu por meio de três metodologias nas aulas do professor P13: leitura explicativa do livro didático, transcrição do conteúdo do livro didático no quadro e explicação problematizada.

A leitura explicativa do livro didático, primeira metodologia, é feita por trechos do livro, que são explicados na sequência em uma perspectiva problematizada, com base em mapas e nos conhecimentos docentes sobre o assunto. Tal proposta foi observada nas aulas do 6º Ano, nos dias 3 de agosto e 26 de novembro, e 7º Ano, também no dia 26 de novembro.

A aula do 6º Ano, em 26 de novembro, teve como conteúdo a paisagem e o clima, iniciando-se com a comparação de uma paisagem da Suíça no verão e no inverno. Na sequência, com auxílio de figuras do livro e croquis desenhados no quadro o professor trata brevemente dos seguintes conteúdos: estações do ano; concepção de tempo; diferença entre meteorologia e climatologia; zonas térmicas da Terra; translação; e equinócios/solstícios. Para concluir a aula, o clima no cerrado é problematizado pelo docente: “O que tem no cerrado? Aqui não temos essas estações? Quais estações temos aqui?”. A turma de cinco alunos responde: “Chuvosa e seca”. O professor continua: “Quando começa a estação chuvosa?”. Ele mesmo responde: “Em setembro, no início da primavera e vai até março mais ou menos, quando acaba a chuva, começa a seca. Não é isso que ocorre aqui?”. Alunos: “É”. O professor segue: “Aqui é praticamente metade do ano chuvosa e a outra metade do ano seca”. Ao longo das explicações os alunos prestam atenção e participam quando são solicitados.

A aula do 7º Ano, em 26 de novembro, trata da formação territorial do Brasil. No início, o professor retoma a aula anterior, que tratou da localização do Brasil no mundo, e informa o assunto do dia, esclarecendo que a atual configuração territorial do país não foi sempre assim. Na sequência, o professor utiliza-se da localização e análise e também da correlação de vários mapas do livro didático, os quais tratam das atividades econômicas vinculadas à formação do Brasil (pau-brasil, cana-de-açúcar, mineração e pecuária) e do atual estado da vegetação e da distribuição da população, para explicar o conteúdo. Com base no mapa das atividades econômicas questiona aos alunos: “Onde está a cana-de-açúcar?”. Eles respondem: “Só na beirinha”. O professor continua: “Para onde está essa beirinha?”. Alunos: “Para o leste”. O docente vai até o mapa atual de vegetação, presente no capítulo anterior, e pergunta: “Por que está mais devastada no litoral?”. Ele mesmo responde: “Pelo fato de a ocupação do país ter-se iniciado do litoral para o interior, que foi mais intensa no litoral. Ou como diz a autora Candice, havia dois brasis, o do litoral e do sertão”. No mapa de população, localizado no capítulo posterior ao que estão estudando, questiona: “Por que há maior população no litoral?”. E ele mesmo responde: “Vejam que esse processo de menor quantidade de vegetação e maior quantidade de população em uma mesma área está articulado ao processo de ocupação do Brasil do litoral para o interior”. Ao tratar da ocupação do interior

do país, onde se localiza o estado de vivência dos alunos, destaca a atividade de mineração, Bartolomeu Bueno da Silva e sua estátua localizada no centro de Goiânia.

A transcrição do conteúdo do livro didático no quadro, segunda metodologia, ocorreu no 9º Ano, nos dias 10 de setembro e 26 de novembro. Os alunos copiam no caderno o conteúdo enquanto seguem conversando sobre assuntos do dia a dia – futebol, vida particular etc. Essa metodologia inicial é seguida por aulas posteriores de explicação do conteúdo, conforme será descrito mais adiante.

A explicação problematizada do conteúdo é a terceira metodologia de tratamento do conteúdo novo. Tal proposta foi observada nas aulas do 6º Ano, no dia 10 de setembro, e no 8º Ano, no dia 26 de novembro.

Na aula do 6º Ano (dez de setembro), a orientação pelos astros foi ensinada no pátio da escola. Com os quatro alunos da turma sentados em círculos, o professor olha para o céu e questiona: “Quais fatores que dificultam a visibilidade das estrelas?”. Eles respondem que são a fumaça e a poluição; o professor completa que as luzes da cidade também. Na sequência o professor fala sobre os métodos corretos de fazer a orientação pelo Sol, Lua e Cruzeiro do Sul, mas não utiliza os astros, que estão sendo observados no momento para fazer essa tarefa, tampouco pede que os alunos apliquem esses métodos. Para finalizar, o professor trata de outras formas de orientação como o relógio do sol, o astrolábio, a bússola e o GPS. Aqui, um aluno questiona o professor sobre a estrela cadente. Ele responde que na verdade se trata de um meteoro. Os alunos prestam atenção e participam quando solicitados. A aula é concluída.

A aula do 8º Ano (26 de novembro) teve como conteúdo a regionalização do mundo. No início o professor apresenta o conteúdo do dia e retoma aulas anteriores: “Hoje vamos falar da regionalização do mundo. Vocês lembram que no início do ano passei vários conceitos. Um deles era o de região. Vamos lembrar aqui o conceito de região”. Na sequência, utilizando o quadro branco, o professor define o conceito de regionalização e apresenta um exemplo hipotético de modo articulado com a cidade dos alunos: texto transcrito no quadro – “regionalizar é agrupar áreas (regiões do IBGE, estados) com características semelhantes, que predominam, pois o que vale é a maioria”. Desenha no quadro um município hipotético e divide-o em regiões, primeiro em área urbana e rural, depois em industrial, condomínios fechados e comerciais. Conclui com uma explicação dizendo que em Goiânia, por exemplo, há comércio no centro, nos *shoppings*, em Campinas e nos bairros. Para finalizar, o professor explica que a regionalização do mundo serve para o planejamento e que as possibilidades de divisão regional mudam conforme o critério adotado: natural – terras emersas (continentes) e oceanos; político – política dos territórios nacionais, exemplo, socialistas e capitalistas;

socioeconômico – países ricos e desenvolvidos e países pobres e subdesenvolvidos. Conclui a aula falando que a etapa atual do capitalismo é a globalização, com o avanço tecnológico e a condição política do fim da Guerra Fria. Ao longo da aula, os sete alunos permanecem calados e ouvem atentamente o professor.

A explicação do conteúdo perpassa todas as aulas observadas do professor P13, mas optou-se por descrever apenas a aula do 9º Ano, de 19 de novembro, que teve essa metodologia como a principal. O professor faz a problematização da concepção de trabalho e de seus conceitos elementares como valor; trabalho produtivo e improdutivo; e técnica/tecnologia, ressaltando a contribuição dessa concepção na formação do espaço geográfico.

A problematização inicial é feita pelo docente com base na mesa da sala de aula, para a qual aponta e afirma: “Essa mesa envolveu vários tipos de trabalho”. Lista: “Siderurgia, mineração e metalurgia na produção da estrutura metálica e madeira e marcenaria na estrutura de madeira”. E conclui: “Tudo isso envolveu o trabalho humano”.

Na sequência, trata do conceito de valor: “Como é definido o valor?”. Ele mesmo responde: “A partir da necessidade/valor de uso e do valor de troca/comercial”. Segue: “O preço de todas as coisas é definido pelo trabalho, principalmente pelo trabalho, dentre outras coisas como a necessidade e a tecnologia. Na mercadoria, o principal para definir o valor é o tempo de trabalho. Quanto maior o tempo de trabalho maior será o valor”. Exemplifica: “O que é mais caro, o pincel ou celular?”. Ele mesmo responde: “O celular”. Conclui argumentando que a tecnologia também contribui na definição do valor das mercadorias.

Mais adiante, define a concepção de trabalho e explica como ela contribui na produção do espaço geográfico: “Trabalho é o que diferencia o homem das outras espécies. Trabalho é a ação humana de transformação da natureza. Todo o gasto de energia física e mental do ser humano para produzir algo. O espaço geográfico é produzido e reproduzido pelo ser humano. É reproduzido porque o homem continua trabalhando”. Nesse momento, acrescenta à discussão o cotidiano dos alunos: “Tudo aqui é espaço geográfico. Por exemplo, Goiânia foi construída para cinquenta mil habitantes e hoje tem mais de um milhão”. Conclui afirmando: “Para a Geografia interessa o trabalho produtivo, que produz o espaço, e não o trabalho improdutivo, que não produz nada, a exemplo do banco e do comércio”.

Termina a aula com a apresentação das definições de técnica e tecnologia: “Técnica é a maneira como se faz algo, o conjunto de conhecimentos necessários para realizar tarefas cotidianas, produzir instrumentos e máquinas. Tecnologia é o desenvolvimento de estudos com o objetivo de aprimorar as técnicas de trabalho e os meios de existência”. Ao longo de

toda a aula, os alunos seguiram calados ouvindo o professor, exceto uma aluna, que tentava atrapalhar a aula.

A proposição de atividades é feita após a introdução e a explicação do conteúdo. Observaram-se sete aulas de atividade,³⁶ mas será feita a descrição de apenas quatro, três envolvendo o uso mapas e outra de texto.

A atividade desenvolvida no 6º Ano, em 19 de novembro, objetivou a localização dos estados e regiões do Brasil no mapa mudo, com posterior produção de legenda. Por meio da observação de um mapa político do Brasil, presente no livro didático, os alunos primeiro escreveram o nome dos capitais no verso da folha do mapa mudo; depois utilizando lápis colorido demarcaram no mapa mudo as cinco regiões do país e finalizaram com a produção de uma legenda. Os alunos participaram ativamente de toda a tarefa.

O uso das coordenadas geográficas para a demarcação da localização foi praticado em duas atividades no 7º Ano, em 10 de setembro e 29 de outubro. Na primeira, os alunos deveriam marcar no tabuleiro o encontro entre linha e coluna de todos os pontos, cujas coordenadas de localização foram indicados pelo professor no quadro. Na segunda, os alunos deveriam marcar no planisfério político do livro didático o encontro entre latitude e longitude de todas as cidades, cujas coordenadas de localização também foram indicados pelo professor no quadro. Os alunos apresentaram dificuldades para fazer as atividades, mas o professor os auxiliou por meio de explicações coletivas antes da realização da tarefa e acompanhamento individual ao longo desta.

O questionário transcrito no quadro sobre o conteúdo de glaciação no Nordeste brasileiro a ser respondido com base no livro didático foi a atividade da aula do 8º Ano em 10 de setembro. As questões foram: “Como era o Nordeste brasileiro há trinta milhões de anos? Onde foram encontradas as marcas das glaciações no Nordeste e como são essas marcas? Quanto tempo duraram as geleiras no Nordeste?”. Os alunos fizeram a atividade com o acompanhamento do professor.

A correção das atividades foi observada em apenas uma aula no 8º ano, em 13 de agosto, na qual o professor lia a pergunta e na sequência ele mesmo apresentava a resposta oralmente e de forma escrita no quadro sobre os conteúdos de placa tectônica e deriva continental. Dos oito alunos da turma, alguns copiaram as respostas e outros apenas conferiram as repostas do quadro.

³⁶ As sete aulas ocorreram no 6º Ano em 29 de outubro e 19 de novembro; no 7º Ano em 10 de setembro, 29 de outubro e 19 de novembro; no 8º, 10 de setembro; e no 9º, 26 de novembro (Quadro 13).

Na prática de ensino do professor P13 notou-se a mobilização dos elementos indicados por ele na atividade transformação/planejamento. Assim, a concepção de Geografia do professor esteve presente no desenvolvimento dos conteúdos ensinados, possibilitando que superasse inclusive a lógica do livro didático, a exemplo da aula de formação territorial do Brasil, e da aula de orientação pelos astros no pátio da escola, nas quais se utilizaram, respectivamente, a concepção da autora Candice e as bases teóricas de curso de formação continuada em cartografia.

O ensino pautado na introdução dos conceitos básicos da Geografia foi visualizado na aula de regionalização do mundo do 8º Ano. O tratamento didático do conteúdo tendo como referência seus conceitos elementares também esteve presente nas aulas do professor, a exemplo daquela sobre paisagem e clima e, sobretudo, da aula sobre trabalho. O ensino do conteúdo pelo mapa também é uma prática metodológica do professor P13 que perpassa muitas aulas. A leitura pautada na correlação de mapas foi utilizada em profundidade na aula de formação territorial do Brasil.

O contexto cotidiano de vivência do aluno também foi considerado, por meio de exemplos do cerrado e de Goiânia. O professor se mostra preocupado com os alunos e faz atendimentos individualizados, mas não se notou um envolvimento intenso dos alunos com a aula. Eles pareciam um pouco apáticos. Mas esse fato também é previsto pelo docente quando faz o planejamento do ensino, mencionando a necessidade de buscar mobilizar e motivar esses alunos trabalhadores para o ensino.

O ensino desenvolvido por P13 também se dá em um contexto escolar marcado por boas condições de trabalho do ponto de vista dos materiais didático-pedagógicos e da relação com a coordenação/gestão da escola, colegas de trabalho e aluno, confirmando assim a fala do professor:

Pesquisadora – A escola enquanto instituição influi no desenvolvimento do seu trabalho?

P13 – Eu só [...] trabalhei na rede municipal, então eu peguei diferentes situações no matutino e no noturno. No vespertino ainda não dei aula. No matutino eu já tive mais dificuldade com a quantidade de aluno, tive dificuldade principalmente com o controle de sala, a relação professor-aluno, o trabalho com adolescentes, que é uma fase bem complicada, é importante na vida e eu também sempre fui um rebelde, sempre fui um briguento, mas aí eu tive dificuldade no lidar com os alunos do matutino. Já à noite não, a noite é muita tranquilidade. Aí depende muito do turno que você trabalha, depende da escola, das condições que a escola oferece. Aí por exemplo, na outra escola, eu tive que mudar de escola, eu mudei de escola por causa de dificuldade de relacionar com os alunos, tinha o problema da violência e isso me atrapalhou em nada, eu sair de lá e vim para cá por causa da direção e não fui só eu, outros professores saíram de lá. A direção autoritária e puxa-saco da Secretaria de Educação. Os professores estavam prejudicados nas condições de trabalho, porque era tanto papel, tanta burocracia que vinha da

Secretaria de Educação, que não tínhamos mais hora de estudo, tempo para planejar. Na hora de estudo, que [é] o período que tínhamos fora de sala para planejar, escolher um recurso, uma atividade, um texto ou outra coisa, era usado para preencher uma série de formulários, relatórios, diagnósticos que vinham da secretaria, que nós começamos a grilar com aquele negócio. Era importante colher informação, mas era um exagero. Não se fazia mais nada no horário de estudo, a não ser preencher papel, diagnóstico disso, daquilo, não tinha tempo para estudar, ler, planejar só preencher papel. Nós fomos perceber depois que muitos daqueles papéis eram para virar estatística para prefeitos. Briguei demais com a diretora e com a coordenadora. Essa coisa do relacionamento com os colegas de trabalho acaba interferindo no trabalho na escola. Aqui até hoje é muito tranquilo, a direção é muito tranquila, a coordenadora que está agora também, o coordenador também e ele tá de licença, quebrou a perna, um acidente de bicicleta saindo daqui da escola. Se você tem condições de trabalho, se não faltam recursos, o relacionamento com os colegas, com a gestão da escola e com os alunos, tudo isso interfere na organização do seu trabalho. Ao planejar é preciso considerar essas coisas. (Professor P13, linha 106).

As condições adequadas de trabalho são essenciais para a qualidade das aulas. O professor, mesmo no interior SME/GO, sabe bem o que é atuar em escolas sem essas condições. A atuação do professor P13 extrapola os limites da sala de aula e da escola, pois ele é ativista na luta pela qualidade das condições de trabalho e pelos direitos profissionais docentes.

4.2.4 Professora P14

A professora P14 tem 27 anos de idade, concluiu o curso de Geografia na Universidade Federal de Goiás em 2006 e fez curso de especialização na área de Métodos e Técnicas de Ensino pela UNIVERSO, em 2011. Aos quatro anos de carreira, trabalha apenas no turno matutino, ensinando Geografia para o ciclo III.

No processo de transformação/planejamento da Geografia, a professora P14 busca assegurar as condições de realização da aula por meio do uso do planejamento e seleciona o conteúdo de ensino nas diretrizes curriculares da SME/GO, tendo como critérios o aluno, considerado em sua cultura e vivência cotidiana:

Pesquisadora – Como que você organiza sua aula? Para dar aula de Geografia, para você ensinar o conteúdo, como você organiza o seu trabalho?

P14 – Primeira coisa eu penso na questão da organização da sala. Dependendo da sala, qual vai ser a melhor alternativa, ou planejo uma coisa em uma sala e se não der certo eu altero completamente o planejamento para outras, já que têm algumas que são muito indisciplinadas. Quando eu planejo, sempre planejo pensando de três a quatro aulas, porque não dá para fazer determinados tipos de atividades, determinados conteúdos não dá para ser trabalhado em uma aula somente. Então eu sempre planejo pensando em

quantas aulas a mais eu vou ter, e como eu vou fazer esse trabalho, o que eu posso usar, ou o que eu não posso usar, eu vou atrás. Essa semana eu tive um problema porque eu queria passar o trecho de umas reportagens para os meninos, o cabo estava estragado eu já não tive como, eu tive que mudar tudo de novo. Então [...] eu tento organizar tudo de uma forma que, quando chegar na hora, não ter tantos problemas. Então você tem que observar tudo: ambiente; questão de quantos alunos; cópias de material quando precisa; pesquisa na internet; o que [...] eu posso usar. Acho que é isso. (Professora P14, linha 3).

Pesquisadora – O que você leva em conta quando seleciona os conteúdos que ensina?

P14 – Primeiro, a gente tem as benditas das diretrizes do município, para organizar. Tento organizar um pouco, a partir dessas diretrizes, mas quando eu vejo que o material não é necessário, em relação à vivência dos alunos, eu nem fico perdendo muito tempo com isso. Então, eu observo muito a questão da cultura do aluno, o que ele pode compreender ou não. E aquilo que vejo que é indispensável, que não vai fazer muita diferença, eu desconsidero, ou então vou englobando outras coisas. Coisas que no caso em uma série não vai ter como eu trabalhar, mas que em outra série eu vou ter que trabalhar de alguma forma, então eu faço esses remanejamentos. Além disso, a gente tem que [se] preocupar com uma questão principal, a questão de leitura e escrita dentro da escola [...] é o principal. Tem turma que semana passada eu parei o conteúdo quase todo para aprender a ler gráfico. Então você tem que fazer um objetivo específico para esse fim, que não é só dentro da Geografia que você vai ler gráfico, tem outras áreas que eles podem. A discussão não era muito essa não, mas você considera as que têm dentro das diretrizes e que podem ser utilizadas no cotidiano dos alunos. Então eu tento buscar isso. (Professora P14, linha 18).

O planejamento é, para a professora, um instrumento que a possibilita prever as condições e materiais necessários à realização da aula, por meio da consideração dos seguintes elementos: especificidade da turma de alunos; quantidade de aulas necessárias para ensino de um conteúdo; condições ambientais da sala; e ainda materiais didáticos a serem utilizados como cópias, pesquisa na internet etc. A docente considera também que replanejar uma aula às vezes é necessário, lembrando que algumas situações requerem essa ação, como, por exemplo, a falta de um cabo para projetar um filme.

O processo de seleção dos conteúdos nas diretrizes curriculares da SME/GO envolve a eleição, exclusão e inclusão de temas, tendo como critério o contexto do aluno. Assim, a professora elege aqueles que podem ser compreendidos pelos alunos e aqueles que são indispensáveis. Exclui os desnecessários e insere aqueles que lhe parecem importantes, mas que estão ausentes nas diretrizes. Quando a professora faz a inclusão, ela tem a impressão de parar o conteúdo “oficial” para poder trabalhar com o novo, como no caso da situação do conteúdo de leitura de gráfico.

Ao tratar do ensino do conteúdo específico de globalização, a professora P14 apresentou a sequência didática utilizada por ela, a qual se inicia com o conhecimento das concepções cotidianas dos alunos sobre o assunto, segue com o uso de fontes diversificadas

de informações como música, mapas, ambiente informatizado e exemplos do dia a dia, e conclui com a proposição de atividade sobre o conteúdo:

Pesquisadora – Lá no questionário você disse que gostava de ensinar o conteúdo da globalização. Você poderia explicar assim, mais ou menos, com o conteúdo de uma aula como você fala sobre a globalização, desde o início até o final?

P14 – Ah tá. Cada ano [...] eu tento mudar algumas coisas e tal. Neste ano a gente começou, eu fiz lá no quadro solicitando que eles tinham que escrever um parágrafo pequeno: “O que você acha que seja?”. Não precisava [se] preocupar com o que é certo ou o que é errado, onde que tá? Para me entregar. Aí eles fizeram a lista e eu pedi para ler. Aí depois a gente trabalhou uma música do Gilberto Gil, acho que era o “Parabolicamara”, e a gente trabalhou, escutou, eles não gostavam muito. Esses meninos gostam de outras coisas, querendo ou não, mas a gente tem que trazer. Então a gente trabalhou isso. Apresentei uma série de mapas para eles, sobre diferentes fluxos, de globalização. A gente fez muitos trabalhos com mapas, com dados, figuras. A gente veio para o ambiente informatizado e a gente assistiu a um vídeo pequeno falando sobre isso. Eu tento aproximar o conteúdo deles, pegar o celular emprestado e exemplificar uma globalização da economia. Onde [...] foi produzido? Como [...] foi produzido? Até chegar ao nível da gente fazer uma atividade mais objetiva. O que seria e tal. E depois no final eu pedi para eles produzirem uma revista, uma revista pequenininha com informações, tudo a respeito de globalização. Muitos alunos fizeram. Eu podia até te mostrar uma, só que ficou lá em casa. Tentar produzir o que eles entenderam disso. Que seria o produto final de todas essas discussões que a gente teve durante dois meses, um mês. Então é assim que eu procuro trabalhar. (Professora P14, linha 88).

Trata-se, portanto, de uma sequência didática que possibilita ao aluno formar um pensamento conceitual sobre a globalização em uma perspectiva crítica. A professora foi questionada sobre seu entendimento de globalização, as referências utilizadas para pensar esse tema e sobre a importância de ensiná-lo aos alunos:

Pesquisadora – O que você entende por globalização mesmo? Porque, para você chegar nisso, é claro que você tem um entendimento.

P14 – Olha, em termos de teoria, tudo aquilo que a gente vê, eu não vou pensar no histórico porque eu não lembro. Seria o quê? Essa integração do espaço, em um curto espaço de tempo. Coisas que acontecem sempre, eu sempre coloco isso para os meninos, globalização você tem que pensar o quê? É essa conexão de vários espaços, de vários locais, do mundo inteiro. O mundo inteiro está interligado de alguma forma. Ele está interligado pela música, pela internet, que é o carro-chefe, o mais importante até, pelo noticiário. Então é essa interconexão dos lugares diferentes. É lógico que vai ter os lugares que vai ter mais conexão, que eu vou ser bem mais ligado através do mundo inteiro. E há o local que eu vou ter uma defasagem em relação a isso. Sempre lembrando que muitas vezes eu estou muito mais preocupada com o que acontece globalmente do que com o que acontece aqui do lado da minha casa, no meu bairro, meu vizinho. Eu tento transportar isso para eles. Eu sei o que acontece no mundo todo, mas eu não sei o que acontece no meu bairro. Que é um aspecto da globalização, eu sei o que acontece no mundo inteiro, eu posso saber e entrar no Google, mas eu não conheço o meu setor, não conheço a minha cidade. E eu sempre tento trabalhar isso com eles. (Professora P14, linha 108).

Pesquisadora – Qual é a referência que você usa para pensar a globalização, para pensar esses conteúdos? De material, de livro, de autor etc.

P14 – Quando eu vou trabalhar globalização, lembro de um livro que eu tinha lido do Milton Santos, *Por outra globalização*, só que ele sumiu e eu tenho que achar ele de novo. A questão de músicas, eu vou muito atrás de músicas que tocam o tema. Então tem Gilberto Gil, que trabalha pelo menos uma ou duas músicas. Tem outra banda também, Tribo de Jah, que [...] trabalha o tema. Só que eu nunca trabalhei. A questão de informação que chega em filme, essa coisa cultural, tudo que passa na televisão, tudo que é registrado na internet, para trabalhar com eles. Então, eu vou atrás dessas outras referências também. (Professora P14, linha 124).

Pesquisadora – Para fechar esse assunto, qual seria a relevância de ensinar globalização para os meninos?

P14 – Olha, eu penso que a relevância é um pouco para refletir. Então qual seria a importância de eu saber o que acontece no Japão e não saber o que acontece no meu bairro? Então tem que fazer essa ligação. E outra coisa também, eles vivenciam isso, querendo ou não, de certa forma. É o filme novo que chega em cartaz, é o Facebook que tá toda hora, mesmo que escondido no celular e mexendo também. Então, querendo ou não, faz parte do cotidiano deles. Eles não sabem o [...] que seria, mas faz parte, está dentro do cotidiano, tá dentro das conversas. Então eu acho que isso que seria vantajoso. (Professora P14, linha 134).

A concepção de globalização da professora P14 ressalta um aspecto contraditório do mundo global, que é o de promover o desconhecimento da realidade local, do bairro, da vizinhança, ao mesmo tempo em que se apresenta como um espaço integrado, interconectado e conhecido instantaneamente por meio das tecnologias da comunicação e da informação.

As referências utilizadas pela professora para pensar a globalização provêm de diferentes fontes como a formação universitária com o livro de Milton Santos, *Por uma outra globalização*; o livro didático com as músicas de Gilberto Gil e de Tribo de Jah, indicadas nele ao tratar da globalização; os elementos culturais da vida cotidiana como filmes, televisão e internet.

A importância do ensino desse conteúdo, segundo a professora, é propiciar a reflexão sobre o porquê se conhece mais a respeito do Japão do que sobre o próprio bairro, ou seja, entender o porquê da valorização do conhecimento do mundo em detrimento da realidade próxima. Além disso, esse conteúdo faz parte do cotidiano dos alunos, que é marcado por vários elementos dessa cultura global: filmes, redes sociais *online*, celulares etc.

Realização do Ensino por P14

Em oito semanas, no período de 12 de agosto a 4 de novembro de 2013, observaram-se dezessete aulas da professora P14, sendo uma nos agrupamentos G e oito nos H e I,

incluídas as duas turmas de cada. Os conteúdos ensinados, selecionados a partir do livro didático, foram: biodiversidade na G; América, placas tectônicas e limpeza da escola nas turmas H; e megacidades, turismo, Estados Unidos da América e Europa nas I (Quadro 14).

Quadro 14 - Síntese da observação de aulas de Geografia da Professora P14 no ciclo III, Goiânia/GO, 2013

Séries (alunos)	Data	Conteúdo	Metodologia
G1 (27)	12/8	Biodiversidade	Questões no quadro e livro didático (aula para cobrir a falta da profa. de Inglês).
H1 (24)	12/8	Divisão regional da América	Atividade sobre divisão regional da América com base em mapas do livro didático, seguida por correção individual no caderno e coletivamente no quadro.
H1 (25)	19/8	Placas tectônicas e relevo América do Sul	Apresentação do conteúdo da prova. Explicação e correção de atividade sobre placa tectônica com base no livro didático. Proposição de atividade de análise de mapas do livro didático sobre o relevo da América do Sul.
H1 (27)	26/8	Relevo da América do Sul	Organização da sala. Correção de atividade proposta na aula anterior, com explicação e uso do quadro. A base do conteúdo é o livro didático. Proposição de mais uma atividade sobre o relevo da América do Sul.
H1 (28)	2/9	Resultado da avaliação	Organização da sala, coleta de celular e de fone de ouvido. Divulgação do resultado da avaliação (cola no caderno, as avaliações feitas e o relato do resultado de cada aluno).
H1 (25)	23/9	Clima na América do Sul	Correção de atividade sobre climogramas de Buenos Aires e Santiago na América do Sul, primeiro individualmente e depois coletivamente com explicação e uso do quadro.
H2 (26)	23/9	Limpeza da escola	Atividade no quadro para reflexão (aula para cobrir a falta da profa. de Inglês).
H1 (26)	30/9	Divisão regional da América Latina	Organização da sala. Explicação sobre o conteúdo. Proposição de atividade do livro didático para ser respondida em grupo e apresentação oral na próxima aula.
H1 (25)	21/10	Semana cultural da escola	Exibição da Banda da Guarda Municipal de Goiânia e da apresentação de dança dos alunos no pátio da escola. Na sala, atividade de quatorze questões a serem respondidas em grupo em casa a partir do livro didático.
I2 (17) I3 (14)	12/8	Megacidades	Exibição de reportagens (do <i>Fantástico</i> , sobre megacidades, na sala de informática).
I2 (17)	19/8	Turismo e consumo dos lugares	Apresentação do conteúdo da prova. Explicação problematizada sobre o turismo e proposição de atividade de pesquisa (sobre lugares turísticos em Goiás, no Brasil e no bairro do aluno, com mapas e fotos).
I3 (26)	26/8	Perfil topográfico do relevo dos Estados Unidos	Atividade de análise do perfil topográfico dos Estados Unidos com auxílio dos mapas físico e político do Atlas geográfico. Base para elaboração da atividade: livro didático.
I3 (26)	2/9	Perfil topográfico do relevo dos Estados Unidos	Organização da sala. Formação de sete grupos de alunos para continuidade da realização da atividade de análise do perfil topográfico dos Estados Unidos.
I3 (27)	30/9	Estados Unidos	Cópia do texto no quadro seguido de explicação sobre atentados de 11 de Setembro.
I3 (25)	30/9	Semana cultural da escola	Preparação de apresentação de dança, sob a coordenação da Profa. de Artes.
I1/I3 (15)	4/11	Perfil topográfico do relevo da Europa	Atividade de análise do perfil topográfico da Europa com auxílio dos mapas físico e político do Atlas geográfico. Base para elaboração da atividade: livro didático (as turmas foram agrupadas, por causa da pouca quantidade de alunos presentes à aula, em virtude da chuva).

Fonte: Observação de aulas do professor de Geografia em escola municipal de Goiânia, no segundo semestre de 2013, realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

As aulas da professora P14 são iniciadas com a organização da sala, têm continuidade com a retomada de aulas anteriores e informes do conteúdo do dia e são concluídas com a proposição ou correção de atividades. Nessas atividades, apreendeu-se o uso recorrente de diversos procedimentos metodológicos como: projeção de vídeo; linguagem cartográfica; textos da internet e atividade de pesquisa. Segue a descrição do uso desses procedimentos, que são a marca da metodologia da professora.

A projeção de vídeo foi utilizada para ensinar o conteúdo megacidades às turmas I, em 12 de agosto no Ambiente Informatizado (AI). A projeção, que levou alguns minutos para se iniciar em função de problemas no som, tratou de Mumbai, megacidade indiana de 19 milhões de habitantes, com foco em seus problemas: desigualdade social; excesso de moradores de favela; alto preço das moradias; trânsito/transporte público. Trata-se de uma matéria do quadro megacidades promovido pelo programa televisivo *Fantástico*. Ao término do vídeo a professora estabelece uma aula dialogada com os alunos. “Vocês gostariam de morar naquela cidade?”. Alunos: “Não, porque não tem moradia, plano de saúde e nem trabalho fixo”. No meio do diálogo, um aluno diz que o vídeo mostrou apenas um pedaço da cidade com pobreza, aglomeração e congestionamento. A professora continua: “O que caracteriza uma megacidade?”. Uma aluna responde: “Ela é grande, populosa, condição difícil de vida”. A docente solicita que os alunos comparem Mumbai a Goiânia. Respostas dos alunos: “É diferente de Goiânia, aqui não tem aquele trânsito”; “Lá não tem trabalho”; “As pessoas lavam a roupa na rua e os carros vão sujar as roupas do varal”; “O trânsito é caótico”. Ao término dessa etapa um aluno questiona: “Qual é a parte boa de Mumbai? Quem é o prefeito de lá? É ruim só porque é uma megacidade?”. A professora não responde aos questionamentos do aluno e faz mais um: “Qual é a perspectiva de uma pessoa que mora lá?”. Resposta dos alunos: “Nenhuma”. Ao longo da aula, os alunos prestaram atenção no vídeo, conversaram um pouco ao longo dos questionamentos sobre o vídeo, mas participaram da aula.

A linguagem cartográfica por meio de atividades com mapas, perfil topográfico e climogramas foi utilizada em oito das dezessete aulas observadas distribuídas no ensino de conteúdos sobre América, Estados Unidos e Europa, nas séries H em 12, 19 e 26 de agosto e 23 de setembro, e I em 19 e 26 de agosto, 2 de setembro de 4 de novembro (Quadro 14).

O mapa é utilizado, especialmente, em atividades que envolvem localização/análise e correlação de mapas do próprio livro didático. As aulas sobre a América, ministradas na turma H1, em 12, 19 e 26 de agosto, explicitam o uso dessa metodologia.

A divisão regional da América, por exemplo, é tratada na aula do dia 12 de agosto, em atividade de análise e correlação de quatro mapas do livro didático para a identificação: do país que pertence à América do Norte e à América Latina; de dois países desenvolvidos da América do Norte; de dois países da América do Sul que não fazem fronteira com o Brasil; do país socialista do continente americano; de dois países da América do Sul de industrialização tardia; do país de língua francesa da América do Sul com economia baseada na pesca; e do país que fala francês e inglês e é altamente industrializado. A atividade é transcrita no quadro, os alunos copiam e respondem à tarefa. A correção inicia-se nos cadernos individuais e é concluída oralmente de modo coletivo.

O relevo da América do Sul, por sua vez, é tratado na aula de 19 de agosto em atividade de análise do mapa físico da região, disponível no livro didático, por meio das seguintes questões: “Como é o relevo da América do Sul na porção Oeste (Oceano Pacífico)? Como se caracteriza o relevo da porção Leste (Oceano Atlântico) na América do Sul? Cite duas planícies, dois planaltos e uma montanha”. Os alunos copiam e respondem à atividade. Na aula seguinte, em 26 de agosto, a atividade é corrigida em aula dialogada envolvendo a concepção de leitura do mapa relacionada aos conceitos de planície, planalto e montanha.

Com o livro didático aberto no mapa de relevo da América do Sul, a professora inicia a explicação tratando da diferença entre altura e altitude, segue com a leitura da legenda com foco nos intervalos de altitude e conclui demonstrando no mapa a representação da altitude, por meio do exemplo do relevo da porção Oeste da região. A docente questiona: “Como seria o relevo nessa parte aqui? Há uma porção onde eu tenha uma parte mais alta e outra mais baixa?”. Os alunos seguem participando e prestando atenção à aula. Um aluno questiona: “O que é planície?”. A professora diz que tratou desse assunto em aulas anteriores e solicita que uma aluna leia o conceito de planície de seu caderno. A aluna faz a leitura. A professora questiona: “De onde esses sedimentos vêm?”. Ela mesma responde que geralmente vêm dos planaltos e solicita que uma aluna leia sobre esse conceito. A aluna faz a leitura. A professora emenda a explicação apresentando os agentes de transporte dos sedimentos. Nesse momento da aula, o barulho e a conversa paralela entre os alunos são constantes. Todavia, a professora continua e questiona: “A planície amazônica está próxima de qual rio?”. Alunos respondem: “Atlântico”; “Xingu”; “Amazonas, só pode ser Amazonas, o próprio nome já fala”. Em relação ao conceito de montanha, a professora questiona sobre a definição apresentada na aula passada; uma aluna responde e traz o exemplo da Cordilheira dos Andes. Na explicação desse conceito, a professora trata do processo genético da montanha com foco na localização e características das placas tectônicas relacionadas à gênese dos Andes. A aula é finalizada com

a proposição de atividade de correlação de mapas, físico e político, da América do Sul, para o reconhecimento das principais características do relevo e o nome de duas cidades nas porções Leste, Oeste e Central da região.

O perfil topográfico elaborado foi utilizado de modo associado aos mapas de um atlas geográfico em três aulas observadas na turma I3, em 26 de agosto, 2 de setembro e 4 de novembro, com o objetivo de fazer a caracterização das principais unidades do relevo dos Estados Unidos da América e da Europa, de modo articulado com a divisão política dessas regiões, a partir da correlação das unidades de relevo a uma cidade. Trata-se de atividade que exige o uso de mais de dois recursos cartográficos: o perfil topográfico, o mapa físico e o mapa político. Os perfis foram desenhados pela professora no quadro, a partir do modelo apresentado no livro didático, e copiado pelos alunos no caderno juntamente com as questões da atividade.

As questões da atividade sobre os Estados Unidos foram: “1) Observe o mapa físico da América do Norte e aponte as áreas de maior altitude, as de menos altitude e as intermediárias (verifique a legenda do mapa); 2) Indique com setas onde se localizam as seguintes cidades: Atlanta, Saint Louis, Dallas, Denver e San Francisco. Para isso, compare os mapas físico e político da América do Norte; 3) Indique, com base no perfil desenhado, as estimativas de altitude para cada uma das cidades identificadas na questão 2”.³⁷

O desenvolvimento completo da atividade de perfil topográfico pôde ser acompanhado nas aulas sobre os Estados Unidos em 26 de agosto e 2 de setembro. Após a transcrição da atividade no quadro é feita a explicação de como responder-lhe, os alunos a copiam lentamente no caderno e em seguida por meio do uso do Atlas começam a atividade individualmente, sem conseguir concluí-la na primeira aula. Enquanto os alunos copiam a atividade, a professora segue avaliando os seus cadernos individualmente. Na aula seguinte, do dia 2 de setembro, os vinte e seis alunos, que fazem muitos ruídos, são distribuídos em sete grupos para que concluam a atividade. Ao iniciarem os trabalhos, agora quietos, os alunos questionam suas dificuldades à professora. A principal dificuldade para responder à questão 1 é que eles não sabem identificar as direções cardeais no mapa. Então, com o mapa aberto a professora explica como utilizar a legenda para identificar as altitudes e também como estabelecer as direções cardeais no mapa. Alguns alunos reclamam e perguntam: “Ah não,

³⁷ As questões sobre o perfil topográfico da Europa foram: “1) Quais são as principais formas de relevo encontradas no perfil? 2) Cite em quais países se localizam: os Pirineus, os Alpes e os Cárpatos; 3) Em quais países passam os seguintes rios: Duro, Ródano, Danúbio, Dnieper, e Volga; 4) Observe os mapas de clima e vegetação do mundo e cite: os tipos de clima e os tipos de vegetação original da Europa”.

professora, não vou fazer esse negócio de Leste/Oeste não? Vou colocar direita e esquerda”; “Professora, o Sul fica atrás ou na frente?”; “Professora vem aqui”. Assim segue a aula com a professora atendendo individualmente cada grupo e fazendo explicações coletivas para a turma.

O climograma pronto foi utilizado em atividade de análise e correlação, como na atividade comparativa dos climas de Buenos Aires e Santiago, na H1 em 23 de setembro. Observou-se a correção da atividade nos cadernos individualmente e em seguida em aula dialogada. A professora questiona, os alunos respondem e ela conclui com a síntese no quadro: “Como é o clima de Buenos Aires?”. “No mês de março a temperatura pode chegar a 20 graus”; “Como é o regime de chuvas?”. “Chove muito”; “Quando fazem temperaturas de menos 10 graus?”; “Em junho e julho”. Síntese do clima de Buenos Aires no quadro: “O climograma de Buenos Aires mostra que as chuvas são bem distribuídas ao longo do ano. Em relação às médias térmicas durante o inverno têm-se temperaturas inferiores a 10 graus”. O cotidiano dos alunos é trazido à discussão, em que a professora questiona inicialmente sobre as características do inverno em Goiânia. Ela mesma responde: “Altas durante o dia e mais amenas à noite”. Em seguida questiona sobre a distribuição de chuvas ao longo do ano e ela mesma responde dizendo que as chuvas se concentram no verão. Para concluir a aula, são feitos os questionamentos e a síntese sobre o clima de Santiago, que tem as maiores médias pluviométricas no inverno e o verão é quente e seco. Com a síntese comparativa dos climas de Buenos Aires e Santiago, a professora encerra aula dizendo que a chuva é o que distingue esses dois climas. No primeiro ela se distribui ao longo do ano, no último, ela é concentrada no inverno.

O texto da internet é utilizado para tratar de temas relacionados ao conteúdo em estudo. A aula da I3, em 30 de setembro, teve como base um texto sobre os atentados de onze de setembro contra os Estados Unidos. Os alunos recebem uma cópia do texto; no quadro a professora sistematiza os motivos da “Guerra contra o terror” e os princípios da “Doutrina Bush”. Os alunos copiam lentamente o conteúdo do quadro enquanto a professora avalia seus cadernos. Chega o horário do lanche e a aula se encerra. A discussão, segundo a professora, será feita na aula seguinte.

A pesquisa é utilizada para tratar de temas relacionados ao conteúdo em estudo tendo como referência a busca de informações em fontes diversificadas, ao trabalho em diferentes escalas, à representação dos lugares e à sistematização das informações obtidas. Na aula sobre turismo e consumo dos lugares na I2, em 19 de agosto, após a problematização do assunto a professora propõe que os alunos façam uma atividade de pesquisa. Nessa aula, o turismo é

tratado como um apêndice do conteúdo de migração – a problematização explicita bem esse contexto. A docente questiona: “Na aula passada tratamos de migração internacional, hoje vamos falar de turismo. O que é turismo, Matheus?”. O aluno responde: “Sair de um país para outro”. Ela continua: “Quais lugares além de Goiânia vocês conhecem?” Alunos: “Minas Gerais; “Pirenópolis”. “O que faz uma pessoa sair de sua casa para outros lugares?”. Alunos: “Conhecer”; “Encontrar pessoas novas”; “Sair da rotina”. No quadro a professora sistematiza uma concepção de turismo e os motivos que têm contribuído para o crescimento dessa atividade, destacando exemplos de lugares que vivem do turismo como Gramado no Rio Grande do Sul e Caldas Novas e Goiás Velho em Goiás. Para concluir a aula, a atividade de pesquisa é redigida no quadro: “1) Escolha um lugar no estado de Goiás ou no Brasil e um lugar no mundo que você gostaria de visitar e explique por que gostaria de visitá-los, qual época do ano iria e se possível ilustre com mapas e fotos os lugares escolhidos; 2) Pensando no seu bairro escolha um lugar que poderia ser uma atração turística e crie um roteiro para a apresentação deste aos turistas”. Boa parte dos alunos participa integralmente da aula, a outra parte conversa e tenta atrapalhar.

Ao realizar a atividade de ensino a professora P14 mobilizou muitos dos elementos utilizados na atividade de transformação/planejamento. A docente sempre inicia as aulas organizando a sala de aula. Considera o conhecimento cotidiano do aluno por meio do uso de seus exemplos do dia a dia em relação aos conteúdos estudados, como ocorreu nas aulas sobre megacidades, clima da América do Sul e turismo. Faz o uso do mapa e de outras representações cartográficas, como o perfil topográfico e o climograma, em muitas aulas que visavam à compreensão de determinado conteúdo por meio da análise e correlação desses diferentes tipos de representação cartográfica. Também conforme previsto no planejamento inicial da docente, integra sua prática de ensino a proposição de atividades de diferentes naturezas articuladas ao uso do vídeo, representações cartográficas, textos da internet e a pesquisa.

O uso dessas atividades no ensino é a principal marca da ação didática da professora P14. Todavia, apesar do uso desse procedimento didático, que tem maior potencialidade para mobilizar os alunos para o ensino, a professora P14 tem dificuldades em deixar os alunos envolvidos e engajados nas aulas. Em muitas aulas dessa professora notaram-se dispersão, conversas e ruídos por parte dos alunos.

A concepção da professora P14 em relação ao papel da Geografia no ensino também pode ser observada tanto no momento de transformação/planejamento quanto no de realização da aula. Por exemplo, quando a professora citou que pensa a globalização tendo como

referência alguns conceitos essenciais e um livro acadêmico (do Milton Santos) sobre o assunto, percebeu-se que, de fato, para ela, no processo de planejamento do ensino de Geografia, de elaboração da Geografia escolar, deve-se realizar uma seleção dos conceitos mais relevantes de cada conteúdo na ciência de base. Na realização das aulas, as atividades de análise e correlação feitas com diferentes materiais da representação cartográfica têm como base a proposta de Simielli para o ensino da Cartografia, o que evidencia a prática de uso desses referenciais pela docente.

No ensino realizado pela professora P14 pôde-se observar a influência dos problemas decorrentes das condições materiais da escola na realização de seu trabalho, como a dificuldade de fazer a caixa de som funcionar na aula com o vídeo das megacidades no Ambiente Informatizado e também a interferência dos projetos mais amplos da escola na realização da aula de Geografia, a exemplo do projeto de Semana Cultural da escola, em que os alunos tiveram de utilizar o tempo da aula dessa disciplina para realizarem o ensaio da dança que iriam apresentar no evento. Segue a avaliação da professora:

Pesquisadora – A escola enquanto instituição, você acha que ela influi na organização do seu trabalho?

P14 – Nossa, demais. Questão de espaço, a gente tem um problema com o espaço que quase todas as escolas têm. O Ambiente Informatizado, que não daria tempo para você planejar uma aula legal. Eu fui mesmo duas vezes com os meninos para fazer pesquisa na internet, entrar num *site*, pesquisar informações. Mas isso o quê, eu tinha uma pessoa que já trabalhava aqui e eu falava assim: “Já liga os computadores na página tal”. Já dava o endereço e era só chegar e já... porque não tem computador para todo mundo, você tem que reservar os grupos. Vinte minutos para um grupo, vinte minutos para outro grupo e assim por diante. A questão de calendário, muito complicado também. Perde-se muita coisa, quando você vai observar quantas diretrizes, quantos PCNs, muita coisa para um ano que você vai ter feriado prolongado, você tem outras atividades acontecendo dentro da escola, outros projetos que ocupam essa aula. E eu acho que o principal é isso, questão de organização e falta de estrutura. E tem uns projetos que chegam aqui para gente que acaba que atrapalha um pouco. Não dá para trabalhar tudo. Tem a questão de acesso a livro didático também, que às vezes não dá para todas as escolas, e você não pode passar determinada atividade para casa, porque não vai ter livro. Copiadora até que agora a gente resolveu o problema, mas nada é colorido, não pode trabalhar mapa ou figura colorida em sala de aula. Então mapa, tem que pegar aqueles com chamuscado de cinza. Então tudo isso influência de certa forma. (Professora P14, linha 88).

Nota-se na avaliação da professora P14 uma posição negativa em relação aos elementos que foram avaliados positivamente por outros professores, a exemplo do laboratório de informática com técnico, a existência de livro didático e de copiadora. Reforça-se, dessa forma, que esses elementos realmente contribuem para a realização do ensino, sendo sua ausência um problema. Não foi possível identificar a atuação da professora para além das aulas de Geografia.

4.2.5 Professora P16

A professora P16 tem 27 anos de idade, concluiu a graduação em Geografia na Universidade Federal de Goiás em 2009, fez o curso de especialização na área de educação inclusiva pela FABEC em 2011. Aos quatro anos de carreira, ensina Geografia para a segunda fase do Ensino Fundamental em duas instituições de ensino – em escola municipal pela manhã e em escola estadual à tarde.

No processo de transformação/planejamento da Geografia a professora considera a relação objetivo-metodologia-conteúdo como concepção de ensino; o livro didático; o currículo; o conhecimento cotidiano do aluno e a sua própria concepção docente de ensino como referências para seleção e ensino dos conteúdos:

Pesquisadora – Como você organiza e planeja as suas aulas?

P16 – A primeira coisa eu penso no objetivo, qual que é o meu objetivo quando eu vou ensinar aquele conteúdo. Então, se eu estou ensinando Brasil ou regiões brasileiras, qual [...] é o meu objetivo? O que [...] eu quero que o aluno saiba? Bom, eu quero que ele entenda a região Nordeste como uma região de contraste; eu quero que ele entenda a região Norte como uma região pouco povoada, por que é pouco povoada? Por que aquele lugar é daquele jeito e não é de outro? Quando eu penso na região Centro-Oeste, eu quero que ele entenda a região Centro-Oeste a partir do lugar [em] que ele mora, pensando aqui e comparando com outros, e todas as outras regiões, ele comparando para entender aquele lugar e comparando com o lugar [em] que ele mora. Então, sempre que eu planejo uma aula, a primeira coisa que eu penso na cabeça é [...] qual é o meu objetivo? Eu quero que o aluno aprenda isso. Então, eu preciso organizar, pensar em uma metodologia, pensar em uma forma para que isso seja apreendido, para que eu alcance o aluno nesse ponto. Então, a primeira coisa é o objetivo. Para depois pensar na metodologia, para depois pensar no como fazer. (Professora P16, linha 3).

Pesquisadora – E para selecionar esses conteúdos, o que você considera?

P16 – Bom, eu uso o livro didático, então eu sigo uma referência que é o livro. Sigo as diretrizes, e no Estado também eu sigo as matrizes curriculares, aqui e no Estado, nos dois eu tenho como referência o livro didático e eu tenho como referência as diretrizes. E eu tenho muito como referência o que o aluno sabe, a partir do que ele sabe, o que eu considero que seja importante que ele saiba, a partir daquilo que ele sabe. Então, eu tenho muita aula, [...] por exemplo, eu vou começar um conteúdo, eu tenho muito uma aula [...] aquele bate e volta: “Gente o que vocês acham que é isso?”. Vamos supor, eu vou explicar o Nordeste, regiões – eu estou falando de regiões porque os meninos têm um trabalho hoje para apresentar; eles fizeram um caderno culinário sobre as regiões brasileiras e a gente vai continuar esse trabalho hoje – e aí Nordeste tá aqui, aí eu mostro a localização onde é que tá e tal. “O que você sabe disso aqui? O que você acha que é o Nordeste? Como é que vocês acham que é lá?”. Aí eu já vejo o [...] que ele sabe. Assim, eu vejo até algumas coisas que estão amarradas, algumas coisas que eles viram na televisão, a ideia de América Latina, por exemplo, porque para eles parece que brasileiros não são latino-americanos, para eles brasileiro é só brasileiro e pronto! Eles não possuem essa identidade de América Latina, de latino-americano. Não existe, parece que para eles

o latino-americano é o espanhol, não o brasileiro. E eu não gosto disso, eu gosto que exista essa identidade, que eles se sintam latino-americanos e por que [...] ele é latino-americano. Por que aconteceu isso? Então, eu gosto muito disso, eu gosto muito de perguntar o que ele sabe, mas seguindo como referência o livro didático e todos esses documentos. (Professora P16, linha 17).

Ao ter como elemento estruturante de seu planejamento a relação objetivo-metodologia-conteúdo, a concepção de ensino da professora P16 pauta-se na formação de um modo de pensar por meio dos conteúdos. Isto é, a professora não ensina o conteúdo pelo conteúdo. O conteúdo em si não se justifica. Pelo contrário, ela projeta previamente as concepções que espera que os alunos formem, para, na sequência, desenvolver o conteúdo e a metodologia de modo articulado a tais concepções. Assim, ao exemplificar a abordagem do conteúdo região, a professora explicita algumas questões centrais que levam à formação de um pensamento geográfico: Onde é que tá? O que você sabe disso? Como que você acha que é lá? Por que é pouco povoada? Por que aquele lugar é daquele jeito e não é de outro? A professora destaca ainda o princípio da comparação para compreender a relação do lugar de vivência com outros lugares. O desenvolvimento metodológico voltado para a formação desse pensamento é marcado pelo diálogo problematizado com os alunos.

Essa concepção de ensino é reforçada pela docente, quando ela argumenta que a seleção dos conteúdos é feita com base no livro didático, nas diretrizes curriculares oficiais, no conhecimento cotidiano do aluno, detalhando a importância de se considerar essas concepções cotidianas dos alunos para que eles formem modos de pensar vinculados aos objetivos que ela concebe como sendo importantes para que eles aprendam. Portanto, do mesmo modo que o conteúdo não deve ser ensinado por si só, o conhecimento cotidiano do aluno também não se basta em si, pois é preciso considerar os objetivos propostos pela docente, assim como as indicações do livro didático e do currículo. No caso da América Latina, por exemplo, a professora reconheceu que os alunos não se veem como latino-americanos, pois para eles o latino-americano é o espanhol. Contudo, no ponto de vista da docente a formação da identidade do brasileiro como latino é importante, razão por que ela passa a investir nesse objetivo.

Portanto, ao abordar o tratamento didático desse conteúdo, a professora reforça o uso de sua concepção de ensino ao destacar o objetivo e os procedimentos metodológicos utilizados com destaque para a pesquisa na internet:

Pesquisadora – Como você já começou a falar sobre América Latina, você consegue dar um exemplo de como faz a aula de América Latina? Qual material [...] usa, o que seleciona primeiro e o tipo de atividade?

P16 – Então... eu trabalhei agora América Latina. Eu gosto muito de mapas, eu tenho algumas atividades de análise de mapa e interpretação de mapa. [...] existe um livrinho aqui na escola, *Atlas Geográfico*, só que a parte prática, porque aí tem essa coisa de identificar e de pintar no mapa, e eu gosto muito disso. E é aquilo que eu falei, sobre a América Latina, eu gosto de mostrar uma identidade dos latino-americanos. Eu gosto de formar uma identidade: quem é esse povo? Eu gosto muito de falar: quem é esse povo? Como ele se caracteriza? Qual que é a cultura desse povo? Então, eu gosto muito disso. Aí, o material que eu uso, uso mapa, uso vídeo, filme. A gente tem um Ambiente Informatizado (AI) aqui que funciona muito bem. [...] existem os horários e a gente marca e tal. [...] eu trabalho muito com os alunos sobre pesquisa, gosto muito que eles pesquisem temas. Por exemplo, pesquisar sobre o que é a América Latina. Eles pesquisam. Aí eles vão ter a teoria no caderno, vão escrever, porque a gente não imprime. Eles fazem a produção do texto mesmo, e a partir daquele texto os alunos vão produzir um texto para mim e apresentam em sala de aula. [...] eu uso muito a ideia da pesquisa através do uso do computador. Porque acaba que você pede. E eu ainda falo muito para eles que o livro é um material de pesquisa também, que eles têm o livro para pesquisar. Só que às vezes [...] eles têm uma relação tão formal como livro, aquela relação, [...] que o livro é uma coisa tão chata para eles, tão assim de bíblia, tão do que você tem que seguir, que eles não gostam do livro. Aí, quando sai e vai para informática às vezes é o mesmo conteúdo que está no livro tá no *site* que ele pesquisou, até no Wikipédia ou esses *sites* mais fáceis, de linguagem mais fácil, aí eu mostro para eles que é exatamente isso que tá aqui, tá no livro. Tanto que você poderia ter usado o livro. Mas não, eles gostam de um pouco diferente, de usar a tecnologia. Esses meninos, eles estão nessa era digital e gostam demais. Eu uso muito o viés da pesquisa, só que saindo um pouco do livro e usando o computador. (Professora P16, linha 37).

Na formação dessa identidade de latino-americano a professora parte das questões problemas: “Quem é esse povo? Como ele se caracteriza? Qual é a sua cultura?”. Utiliza o mapa, o vídeo, o filme e principalmente a pesquisa na internet. A relevância dessa última, segundo a docente, é que os alunos gostam muito, pois em termos de conteúdo não há muita diferença em relação ao livro didático, uma vez que os *sites* consultados são os mais fáceis, como por exemplo a Wikipédia.

Tal concepção de América Latina defendida pela professora tem como principal referência sua formação na universidade:

Pesquisadora – Você disse que gosta de trabalhar a América Latina por conta da identidade enquanto latino-americano.

P16 – Da formação do povo, como ele se formou. (Professora P16, linha 64).

Pesquisadora – Aí além da leitura da América Latina do livro didático, você tem alguma outra referência, alguma que é mais teórica, algum texto?

P16 – Eu tenho, eu fiz uma disciplina inclusive. Eu não vou lembrar os autores, eu peguei uma disciplina sobre a América Latina, perspectivas e concepções tal na graduação, com a professora [...]. E eu tenho alguns textos. E eu tenho um texto [de] que gosto muito, que é uma apostila que ela montou de vários autores sobre a América Latina, e existe um autor que fala exatamente isso, que tem que buscar essa identidade latino-americana. E aí é a partir desse autor, mas eu não lembro o nome dos autores, sinceramente, mas eu

sempre uso essa referência, é uma apostilazinha assim com vários autores. (Professora P16, linha 68).

Pesquisadora – Você acha que essa referência, essa leitura sobre América Latina, ajuda você a entender melhor?

P16 – Ah, com toda certeza! Porque o livro didático ele é muito descritivo, e se eu fico no livro didático eu vou descrever a América Latina, clima, pelo menos o livro daqui, aquele *Espaço e Vivência*, é. Aí vamos supor América Latina e América Anglo-Saxônica, existe essa divisão, América do Norte, América Central e do Sul, como que é o clima na América do Norte? Como que é o clima na Central? Como que é o clima na do Sul? A língua? A história? A colonização na América Anglo-Saxônica, a colonização na América Latina. Aí eu vou descrever, e descrever por descrever eu acho que não avança [...]. Então de repente eu acho que através dessas outras leituras que eu tive na graduação, inclusive dessa apostila, eu acho que muda um pouco a minha cabeça para eu não ficar descrevendo, descrever cada região. Porque eu defendo essa história de formar uma identidade e do próprio aluno se identificar. (Professora P16, linha 78).

Pesquisadora – E essa leitura vem de lá, porque o livro não tem essa concepção?

P16 – De lá, totalmente de lá! O livro não tem! O livro ele é puramente mais descritivo. Descrever clima, vegetação, solo, relevo. É mais descritivo e localiza, mas não problematiza. Não existe essa ideia assim... (Professora P16, linha 91).

A origem do pensamento da docente sobre a América Latina situa-se na disciplina da graduação, quando ela leu um autor que defendia a formação de uma identidade latino-americana. Trata-se de pensamento diferente daquele expresso no livro didático, que por sua vez é utilizado para avaliar criticamente a concepção desse livro como sendo descritiva da região; que localiza, mas não problematiza os conteúdos; e que descreve de modo isolado os elementos clima, vegetação e relevo...

Para motivar o aluno, a professora P16 busca mostrar-lhe a importância de se estudar Geografia:

Pesquisadora – O que [...] você faz para motivar seu aluno para aprender, você tem mais alguma coisa a dizer?

P16 – Tem. [...] eu gosto muito de mostrar para eles a importância de estudar isso, a importância de estudar Geografia. Porque esses alunos, [...], os meninos estão em uma Era digital demais, imagem demais, uma coisa visual demais. E ficar sentado na cadeira das sete da manhã às onze e meia da manhã, quatro horas aí sentado e olhando para o professor, para isso não fazer sentido para eles. E eu acho importante mostrar o sentido de eu estar ali ensinando aquele conteúdo. Por que eu tô passando isso? Para que [...] você acha? Para o que [...] você vai usar? Olha, você vai usar isso para isso. Se você entender nossa realidade você vai poder se posicionar, você vai poder questionar e você vai poder mudar essa realidade. [...] não no sentido de revolucionar não, mas no sentido de mudar a realidade dele, no sentido da vida dele mesmo. Ele entender o lugar em que ele mora, entender como as coisas são. Aqui tem muita história de pai que foi preso, mãe que [...] apanhou, então tem muito caso. Aí eu tento mostrar para eles por que [...] essas coisas acontecem. Por que isso e tal. Para ele tentar mudar, para ele não repetir a mesma coisa que depois aconteceu com pais e com primos e tal. (Professora P16, linha 181).

O fundamental para a professora é que os alunos compreendam o sentido de aprender determinado conteúdo. O ensino deve ser significativo. O aluno precisa saber que ao compreender a realidade ele irá poder se posicionar e mudá-la. Nessa direção, a intenção da docente na motivação dos alunos é que eles compreendam os problemas de sua vida cotidiana.

Realização do Ensino por P16

Ao longo de oito semanas, no período de 13 de agosto a 12 de novembro de 2013, observaram-se vinte aulas da professora P16, sendo oito aulas ministradas nos projetos da escola e doze aulas de Geografia nos agrupamentos G e H, com seis aulas em cada (Quadro 15).

Quadro 15 - Síntese da observação de aulas de Geografia da Professora P16 no ciclo III, Goiânia/GO, 2013

Séries (alunos)	Data	Conteúdo	Metodologia
Escola da Inteligência G1 (20)	13/8	Pedofilia e internet	Filme sobre o assunto. Aula dialogada.
Reagrupamento G2 (10)	13/8	Estados brasileiros no caça-palavras	Atividade de caça-palavra dos estados brasileiros e jogo “O torto”.
Reagrupamento G1 e H1 (20)	20/8	Conto: “Os quatro ladrões”	Leitura oral e aula dialogada sobre o texto narrativo, seguido por realização de atividade de interpretação.
Reagrupamento G1 e H1 (27)	27/8	Produção de texto	Aula dialogada. Produção de texto narrativo a partir da criação de história de quadrinhos para os personagens da atividade impressa.
Reagrupamento G1 e H1 (19)	3/9	<i>Bullying</i>	Aula dialogada a partir da leitura oral e discussão do texto, seguida por realização de atividade de interpretação.
Reagrupamento H1 (29)	29/10	Consumo e consumismo	Aula dialogada a partir da leitura oral e discussão do texto, seguida por realização de atividade de interpretação.
Roçagem da Escola G1 (34)	20/8	Jogo de queimada	Jogo de queimada na praça do bairro em parceria com o professor de Educação Física, por causa da roçagem na escola.
Avaliação na Escola H1 (26)	12/11	Prova de matemática	Aplicação de prova de matemática.
G1 (34)	27/8	Região Nordeste	Aula dialogada envolvendo os conceitos de região e de regionalização; uso do mapa. O fenômeno da seca no Nordeste. Leitura oral do livro didático em sala.
G1 (29)	3/9	Nordeste	Aula dialogada de revisão do conteúdo, por meio da correção de atividade. Proposição de atividade de pesquisa sobre indústria da seca, para casa.
G1 (31)	10/9	Sudeste	Aula dialogada com síntese da região Nordeste e problematização da região Sudeste.

			Laboratório de informática: pesquisa sobre as características do Sudeste, conforme proposta da atividade do livro didático, com anotação do resultado no caderno.
G1 (27)	29/10	Região Sul	Correção de atividade sobre o assunto: leitura de resposta pelos alunos, explicação da professora e exposição do resultado final no quadro.
G1 (27)	5/11	Região Sul: agropecuária moderna	Leitura oral e aula dialogada do texto do livro didático. Solicitação de atividade do livro didático, com explicação das questões.
G1 (28)	12/11	Sub-regiões do Nordeste	Correção da atividade de revisão, com explicação e debate sobre cada questão e exposição do resultado final no quadro.
H2 (26)	27/8	Regionalização da América	Aula dialogada: regionalização do continente com base no critério fisiográfico e no cultural.
H2 (26)	3/9	América Latina	Laboratório de informática: pesquisa sobre atividades econômicas dessa região com anotação dos resultados no caderno.
H2 (27)	10/9	África	Aula dialogada por meio da exibição de <i>slides</i> : problematização e explicação dos temas: posição geográfica, relevo, hidrografia, clima, colonização, aspectos regionais.
H2 (24)	29/10	África	Revisão de conteúdo por meio de aula dialogada e solicitação de atividade do livro didático.
H2 (23)	5/11	Tragédia natural	Laboratório de informática: pesquisa sobre o assunto com anotação dos resultados no caderno levando em consideração: a localização, a data e as consequências da tragédia, conforme propõe o livro didático.
H2 (25)	12/11	África	Atividade de revisão para a prova no quadro.

Fonte: Observação de aulas do professor de Geografia em escola municipal de Goiânia, no segundo semestre de 2013, realizada por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

Os projetos da escola dos quais a professora participa diretamente são de três tipos, cada um com objetivo específico: Escola da Inteligência, Reagrupamento e Avaliação.

O projeto Escola da Inteligência, concebido por Augusto Cury e adquirido pela SME/GO, objetiva educar as emoções. Ao ser colocado diante de situações problemas do dia a dia, como drogas e sexualidade, o aluno é orientado a tomar decisões próprias com inteligência. A aula observada em 13 de agosto evidenciou os riscos da internet, por meio da discussão da pedofilia resultante da internet subsidiada com filme sobre o assunto.

O Reagrupamento tem como foco a leitura, a escrita e as operações básicas da matemática, no qual alunos de diferentes séries são reagrupados conforme seu nível cognitivo uma vez por semana. As aulas da professora P16 nesse projeto iniciam-se com a problematização do tema, seguem com a leitura conjunta e problematizada do texto, e são concluídas com a realização de atividade de interpretação e/ou de produção de texto (em 13, 20 e 27 de agosto, 3 de setembro e 29 de outubro – Quadro 15). Os alunos participam e concluem as atividades.

A Avaliação Trimestral da Aprendizagem, por meio de prova escrita de cada disciplina, também é um projeto da escola que envolve todos os professores. É desenvolvido durante uma semana, na qual as avaliações do dia são aplicadas nos dois primeiros horários de

aula. A primeira aula do dia 12 de novembro foi destinada à aplicação da prova de Matemática para todas as turmas.³⁸

As aulas de Geografia foram observadas nas turmas G1 e H2 – seis aulas em cada. As regiões brasileiras, em especial o Nordeste, Sudeste, Sul e sub-regiões do Nordeste, se constituíram como o conteúdo ensinado na turma G1, que tem uma média de 29 alunos. Na turma H2, que tem uma média de 25 alunos, os conteúdos foram América e África.

A prática de ensino da professora P16 pode ser descrita na seguinte estrutura metodológica: aula dialogada com problematização do conteúdo; leitura oral do texto a partir do uso do livro didático ou de texto impresso; realização e correção de atividades provenientes do livro didático ou em folhas impressas; e pesquisa no Ambiente Informatizado (AI). O mapa é utilizado no desenvolvimento das diferentes atividades dessa estrutura.

Aula dialogada com problematização do conteúdo perpassa praticamente todas as aulas da professora em vários de seus momentos, desde a abordagem do conteúdo novo, passando pela realização e correção de atividade até a revisão final. Descreve-se, como exemplo, a aula ministrada na G1, em 27 de agosto, como introdução ao conteúdo Nordeste.

A aula inicia-se com a problematização dos conceitos de região e de regionalização por meio de questionamentos da professora, que vão sendo respondidos pelos alunos e ao final são sintetizados pela docente: “O que é região?”; “Conjunto de estados?”; “Só de estados?”; “Não, de países também?”; “A América Latina é uma região?”; “É?”; “O que é regionalização? Posso dividir essa sala em uma parte de meninos e outra de meninas?”; “Pode?”; “Qual foi o critério da divisão?”; “Sexo?”; “Se eu colocar para um lado da sala os alunos com até um metro e meio e do outro os alunos maiores que isso, qual foi o critério da divisão?”; “Altura”. A professora faz a síntese: “Então regionalizar é fazer o agrupamento a partir de um critério. Para que regionalizar? Na 6ª série estudamos o Brasil, a formação do povo e do território. Se tivéssemos que estudar cada cidade ou cada povo separadamente, daria tempo de estudar tudo?”. Os alunos respondem que não. A professora conclui: “Por isso o agrupamento, as regiões”.

As possibilidades de regionalização do Brasil é o assunto seguinte. A professora explica que há várias formas de regionalizar o país, que o livro didático adota a proposta do IBGE. Então, é feita a problematização do papel do IBGE; com o mapa do Brasil afixado ao quadro, as cinco regiões propostas por esse órgão são identificadas e caracterizadas em termos

³⁸ A roçagem da área da horta da escola no dia 20 de agosto também interferiu na dinâmica escolar como um todo. Nesse dia os alunos foram levados para jogar queimada na praça em frente à escola, sob a coordenação dos professores de Educação Física. Essa aula foi contada como sendo de projeto.

de vegetação. Essa discussão é concluída com a apresentação de outras propostas de regionalização do país, como a Geoeconômica de Pedro Geiger e a proposta do Milton Santos.

A região Nordeste é assunto problematizado na sequência: “Se eu falar de Nordeste o que vem a sua cabeça?”. “Seca”; “Mas não é todo o Nordeste que é seco. Sabia que lá também há uma área que chove mais do que aqui? Por que só pensamos em seca?”. Um aluno complementa: “Gente, eu sou de lá, se alguém tiver alguma pergunta?”. A professora conclui: “Porque a maioria dos programas só fala em seca”. A diversidade do Nordeste é tratada por meio da identificação de suas sub-regiões com a apresentação de pelo menos uma característica para cada uma na explicação seguinte. A questão da seca é retomada novamente e explicada em termos dos aspectos físicos do relevo e da dinâmica das massas de ar. Para concluir é feita a leitura oral do texto sobre o Nordeste no livro didático, um aluno inicia, depois outro continua e assim segue até o término da aula.

A leitura oral é, por conseguinte, uma prática metodológica muito utilizada pela professora nas aulas de Geografia, mas sobretudo nas aulas de reagrupamento, em que o objetivo principal são a leitura e a escrita, conforme ocorreu nas aulas sobre o conto dos quatro ladrões, o *bullying* e o consumo/consumismo. Tal metodologia foi a principal na aula da G1 em 5 de novembro. A maior parte dos alunos participa dessas aulas e eles mesmos pedem para continuar a leitura.

A realização e correção da atividade são propostas pela professora para o aprofundamento no estudo do tema. Após a problematização do conteúdo novo os alunos são solicitados a realizarem uma atividade, que na sequência é corrigida individualmente e depois oralmente envolvendo toda a turma. As atividades solicitadas são de várias naturezas: prontas no livro para copiar e responder; elaboradas pela professora e respondidas com base no livro didático; texto impresso ou *site* da internet. Nas atividades do livro didático, antes de os alunos a iniciarem, a professora faz a leitura e a explicação de cada uma das questões para toda a turma. Em relação às atividades propostas, destacam-se aquelas de revisão do conteúdo e as atividades de pesquisa.

Descrevem-se as questões de uma atividade de revisão sobre a América para a série H2, em 27 de agosto: “Qual é o principal critério utilizado para diferenciar a América Anglo-Saxônica da América Latina? Diferencie as duas formas de colonização ocorridas na América; Devido à extensão territorial da América Latina há diversos tipos climáticos. Caracterize cada um deles; Observe o mapa da página [...] e escreva a localização das diferentes formas de relevo na América Latina: planaltos, montanhas e planícies; Desenhe o

continente americano identificando os países da América Anglo-Saxônica e da América Latina. Faça uma legenda; Você acha que a forma como a América Latina foi colonizada influencia os países na atualidade?”.

Na atividade de pesquisa sobre a indústria da seca proposta para a turma G1, em 3 de setembro, os alunos são chamados a responderem à seguinte pergunta: “A indústria produz alguma coisa, a indústria Mabel produz bolacha, o que a indústria da seca produz?”. Para tanto, é feito estudo no livro didático.

A pesquisa no Ambiente Informatizado (AI) é uma atividade, feita em dupla, na qual os alunos, de posse do roteiro disponibilizado pela professora, pesquisam os temas na internet e registram os resultados no caderno. Foram observadas três aulas com essa metodologia: uma na turma G1, em 10 de setembro, com pesquisa sobre a região Sudeste; e duas na turma H2, em 3 de setembro e 5 de novembro, com pesquisa sobre as atividades econômicas da América Latina e sobre as tragédias naturais.

A aula sobre as atividades econômicas da América Latina, na turma H2, de 3 de setembro, inicia-se com a professora informando os alunos sobre a atividade a ser feita no AI; segue com a redação do roteiro da pesquisa no quadro, que solicita que os alunos busquem informações sobre a mineração, agricultura/pecuária e indústria/comércio/serviços informando na conclusão se a maior parte dos países dessa região é agrícola ou industrializada; e finaliza com os vinte seis alunos organizados em dupla pesquisando nos computadores do AI. As buscas são feitas inicialmente a partir da redação de palavras-chaves no *site* Google, sendo que a maior parte dos alunos chega ao *site* Brasil Escola. Os alunos mostraram habilidade e envolvimento com o tipo de trabalho, fizeram a pesquisa, registraram as informações e a fonte pesquisada no caderno. A aula sobre tragédias naturais também na H2, em 5 de novembro, segue a mesma lógica dessa última. Cabe ressaltar a especificidade do roteiro: a solicitação da pesquisa sobre tragédias naturais resultantes do choque de placas tectônicas (terremotos, maremotos, tsunamis e vulcanismo), informando para cada tragédia: a localização, quando ocorreu e as consequências (mortos, feridos e destruições). Aqui os *sites* mais utilizados são os de noticiários, e os alunos mostram o mesmo envolvimento da aula anterior.

Ao ensinar, a professora P16 mobiliza suas concepções sobre objetivo, metodologia, livro didático, aluno, pesquisa na internet indicadas por ela na atividade de transformação/planejamento.

A sua concepção de ensino voltada para a formação de um modo de pensar por meio do conteúdo, por exemplo, de fato é utilizada ao longo das aulas estruturadas em torno da

problematização e do diálogo. Assim, os alunos estão continuamente em atividade de pensamento. Nas aulas sobre a região Nordeste, a professora mobilizou o pensamento dos alunos para: compreender o conceito de regionalização pautado em critérios pré-definidos; reconhecer que há várias formas de regionalizar o Brasil; entender o Nordeste como uma região de contrastes; e desmitificar o fenômeno da seca em seus aspectos físicos e políticos. Tais objetivos explicitam o desdobramento conceitual utilizado para entender o conceito de região.

Ao longo das aulas o livro didático e o conhecimento cotidiano dos alunos também apareceram como referências do trabalho com o conteúdo. O livro é utilizado como fonte de conteúdo e material textual que é lido e debatido nas aulas. O conhecimento cotidiano dos alunos, por sua vez, é considerado ao longo das aulas dialogadas que buscam continuamente as concepções prévias dos alunos em relação ao conteúdo em estudo. A pesquisa na internet de fato apareceu como uma metodologia utilizada. Os alunos demonstraram estar acostumados a praticá-la.

Apesar de a professora mobilizar continuamente os alunos e suas concepções cotidianas no ensino dos conteúdos buscando a articulação da escala cotidiana com as demais, não se observaram aulas em que temas vinculados à escala de vivência do aluno fossem tomados como objetos de estudo em si do ponto de vista geográfico, a exemplo da proposta apresentada pela professora sobre o ensino de Goiânia ao tratar do papel da Geografia na escola. Esse fato é explicado pela própria docente, pois quando tratou dessa proposta ela destacou que para desenvolvê-la seria necessário parar um pouco o conteúdo, ou seja, sair dos conteúdos “oficiais” indicados pelo livro didático e propor outros, como os da cidade do aluno. No período observado, essa saída não ocorreu, o que também é compreensível, pois em quase metade das aulas observadas a professora estava atuando nos projetos da escola.

Nesses projetos a professora tratou de temas do dia a dia dos alunos, como *bullying*, consumo/consumismo e mesmo a questão da pedofilia vinculada ao uso da internet, mas eles não foram tratados do ponto de vista da Geografia, por estarem vinculados à leitura/escrita e à educação das emoções. Assim, a professora tem uma atuação ativa nos projetos da escola, os quais ela mesma considera que são muitos. A docente também tem uma atuação ativa na luta pelas condições de trabalho da profissão docente.

A professora utilizou, para ensinar, atividades impressas, fotocópias, computadores com internet, projetores multimídia, livros didáticos etc., corroborando, assim, a avaliação positiva que faz da escola:

Pesquisadora – A escola enquanto instituição influi no desenvolvimento do seu trabalho?

P16 – De toda a equipe? (Professora P16, linha 129).

Pesquisadora – Seria assim, essa escola, enquanto instituição, desde o prédio ao pessoal, a gestão...

P16 – A escola como um todo? E aí eu posso falar separadamente como que ela influi? (Professora P16, linha 132).

Pesquisadora – Pode, como que ela influi no seu trabalho?

P16 – [...] influencia muito. Eu vou comparar, eu sei que o seu foco são as escolas municipais, mais eu vou relacionar um pouco ao Estado. Aqui no município eu tenho um suporte muito grande de material, então aqui eu tenho muito material. Eu tenho o que eu preciso. Por exemplo, eu fui fazer umas maquetes no ano passado e tinha tudo na escola para eu fazer essas maquetes, funcionou e os meninos adoraram! Comparando o espaço urbano e o rural, eles fizeram uma maquete sobre isso [...]. Então, assim, o predomínio das atividades econômicas, e eles colocaram a agropecuária, a agricultura, pecuária, colocaram nas cidades as indústrias e tal. [...] a dependência desses dois espaços, o rural não vive sem o urbano e o urbano não vive sem o rural, e mostrando essa dependência mesmo. Aí eles fizeram, e essa maquete ela funcionou muito bem, eles entenderam e adoraram, e a gente fez uma mostra pedagógica com essas maquetes. [...] depois eu fui fazer um globo, falar sobre sistema solar e tal [...]. Tinha todo o material para fazer esse globo. E agora eu estou falando sobre as regiões brasileiras, e aí tem todo o material para fazer esse livro de receitas, eu fiz um atlas geográfico com eles, expliquei [...], a ideia da cartografia, o que é cartografia, e eles desenharam alguns mapas das regiões, eles fizeram o material, eles têm um atlas que eles produziram. Então tem material demais, e isso é muito bom, quando você tem material para trabalhar, porque muitas vezes no Estado eu tenho vontade de trabalhar todos esses conteúdos, tenho vontade de usar um pouco todas essas metodologias, coisas mais lúdicas, mais diferenciadas, e eu não tenho material, não tenho nenhum material. Aí eu preciso que o aluno traga de casa, e muitas vezes eu não consigo. Porque aí não tem jeito de comprar, como eu vou comprar isopor, como é que eu vou comprar tinta? Então aqui a escola me ajuda muito nessa estrutura física, a escola que tem essa estrutura física e de espaço, como a gente tem o AI, e a gente faz muita pesquisa no AI, e para o aluno isso é muito bom. E aí eu tenho essa estrutura física do meu lado e eu acho que isso ajuda muito. Material, tem todo material, tem uma biblioteca maravilhosa aqui, eu tenho aqui excelentes [...], muito bons, que eu trabalhei já de levar os livros para sala e fazer a pesquisa nos livros, fora o livro didático, outros livros. E aí isso é muito bom! Então a escola que tem essa estrutura física e de material ajuda muito o trabalho do professor. A gestão, a coordenação e a equipe de professores, eu acho que ajuda mais no estímulo. Se você tem uma direção ativa, que te incentiva, que monte planejamento, que organiza a escola, que mexe realmente para as coisas acontecerem, isso é estímulo para o professor. Se você tem uma coordenadora que quando você faz um trabalho... Eles até brincam muito aqui que falam assim que eu gosto de ganhar parabéns, mas não é. É porque às vezes eu faço um trabalho, eu gosto que a coordenadora veja. Às vezes é isso aqui, olha, os meninos fizeram uma apresentação, eles montaram um vídeo, ano passado a gente eles montaram um vídeo sobre a escola, a cultura e o lugar, e eles montaram o vídeo e uma aluna fez uma apresentação de escola de samba e tal, aí eu vim aqui na coordenação e falei: “Oh coordenação, vamos lá na sala para vocês assistirem”. Aí eles: “Ah, então tá, eu vou”. Aí eu perguntei: “E aí, gostaram?”. Aí eles ficam até brincando falando que eu quero um bombom. Aí eu falo que não é. Mas é um estímulo, a partir do momento em que você escuta: “Nossa, bom o seu trabalho!”, “Nossa, gostei do seu trabalho”. No próximo ano eu vou querer fazer de novo [...]. Eu vou querer fazer melhor. [...]. (Professora P16, linha 135).

Pesquisadora – Aí imprime o material de que você precisa?

P16 – Imprime. Se você precisar fazer um trabalho ou um seminário, cartaz, aí a escola imprime. Então essa estrutura é muito boa, isso é muito bom. Eu acho que essa estrutura física e de material faz o nosso trabalho funcionar. E a coordenação, eu acho que estimula. (Professora P16, linha 176).

A prática de ensino da professora P16 também não depende exclusivamente dela. Isso porque contribuem as condições materiais, de gestão e coordenação da escola. Tais elementos, quando ausentes, como ocorre na escola estadual que a docente trabalha, dificultam o trabalho.

4.3 Raciocínios da Ação Didática em Geografia de Professores de Geografia de Goiânia/GO: proposta de síntese

Nesse tópico retoma-se a concepção de raciocínio da ação didática, seguindo com a caracterização da especificidade desse raciocínio em Geografia no pensamento de cada um dos cinco professores da pesquisa, com vistas à argumentação de que tal raciocínio é teórico-prático. Conclui-se com o destaque para os elementos gerais que integram esse raciocínio em Geografia.

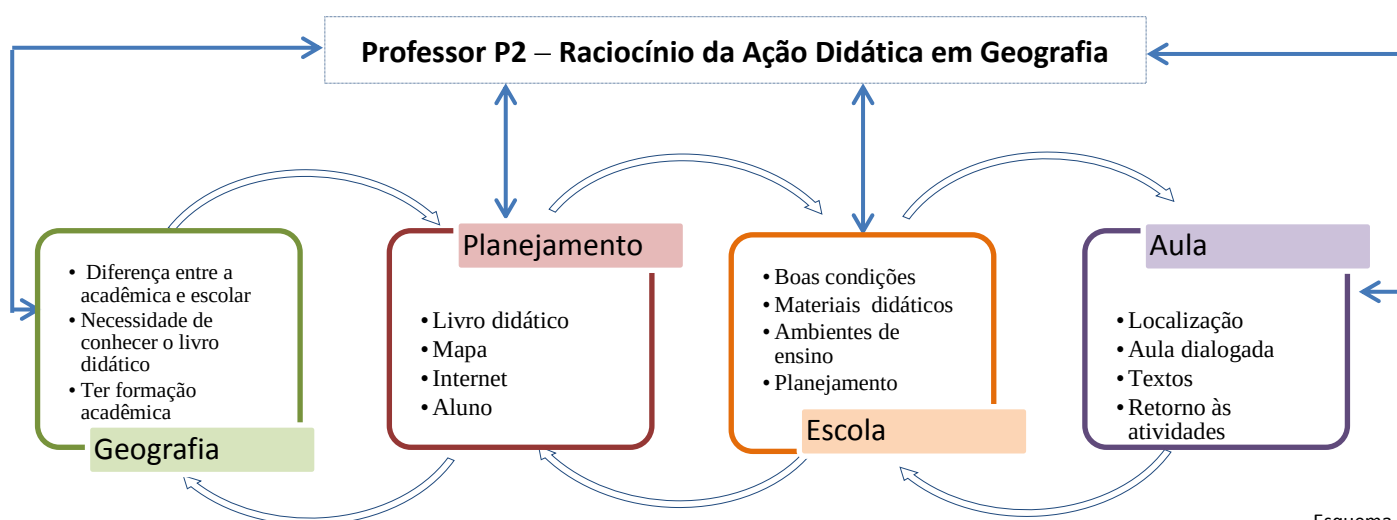
O raciocínio da ação didática em Geografia revela o processo pelo qual o professor opera com o seu conhecimento didático do conteúdo, para que este seja aprendido pelos alunos. Integram esse processo as atividades de compreensão, transformação e ensino, ou seja, a forma como o docente concebe o papel da Geografia na educação básica, elabora o planejamento da matéria e ministra a aula. Acrescentou-se a essas atividades a concepção docente sobre a influência da escola nesse processo, para conhecimento da relação entre o pensamento docente e o espaço escolar. Dessa forma, tal raciocínio é representado pelas concepções docentes em relação à Geografia, ao planejamento, à escola e à aula.

No processo de sistematização do raciocínio da ação didática em Geografia dos professores da pesquisa reconheceu-se que cada docente tem um modo próprio de pensar e ensinar Geografia. Essa individualidade de pensamento é uma marca da autoria docente tanto no planejamento – criação prévia – quanto na realização do ensino, que resulta do processo de internalização, apropriação autoral, e construção de sentidos pessoais em relação aos elementos teóricos e práticos do contexto social do ensino.

A especificidade do raciocínio do professor da pesquisa é representada nos Esquemas de 1 a 5, por meio dos temas centrais do pensamento de cada docente tratados no tópico anterior. O esquema é formado pelas quatro categorias principais: Geografia, planejamento, escola e aula, cujo conteúdo é a concepção docente sobre cada uma delas. Essas categorias, que estão em interação, são encadeadas entre si pelo pensamento docente, que pode tomar como ponto de partida qualquer uma delas. Ao seguir o padrão convencional de leitura, da direita para a esquerda, o esquema induz a uma ordem privilegiada, que vai da Geografia à aula, em acordo com a demonstração do conceito por Shulman, que vai da compreensão ao ensino. Contudo, mesmo para esse autor, não há uma ordem sequencial nas categorias do raciocínio da ação didática. Percebeu-se nos professores da pesquisa que essas categorias estão articuladas entre si e que muitos de seus princípios são expressos na aula.

A intenção dos esquemas é mostrar, de uma forma sintética, a especificidade dos professores. Uma vez que o detalhamento do modo como professor encadeia seu raciocínio, para conceber e fazer o ensino, já foi apresentado no tópico anterior, reforçam-se aqui apenas alguns aspectos mais relevantes, do ponto de vista teórico do pensamento de cada um, de modo associado a apontamentos gerais sobre o raciocínio da ação didática em Geografia.

A principal marca do raciocínio do professor P2, aos trinta anos de carreira, Esquema 1, é o uso do mapa e das ideias dos alunos no planejamento e ensino da Geografia. Ao planejar, o mapa é indicado como primeira atividade e os alunos como sujeito principal do ensino; o livro didático e a internet, por sua vez, são a fonte textual dos conteúdos. A aula inicia-se com a localização do tema, continua com o diálogo problematizado e a leitura de textos, e retorna às atividades anteriores, para atualizar os alunos que não as fizeram. O professor ensina pelo mapa, ou seja, ao mesmo tempo aborda os conteúdos geográficos e forma habilidades de leitura do mapa, em seus elementos básicos – orientação, localização, legenda, escala e título. Por meio dessa concepção, o professor atua na formação de um modo de pensar geográfico pautado nos princípios da leitura cartográfica, imprimindo, por conseguinte, sua autoria no tratamento didático dos conteúdos do livro didático.

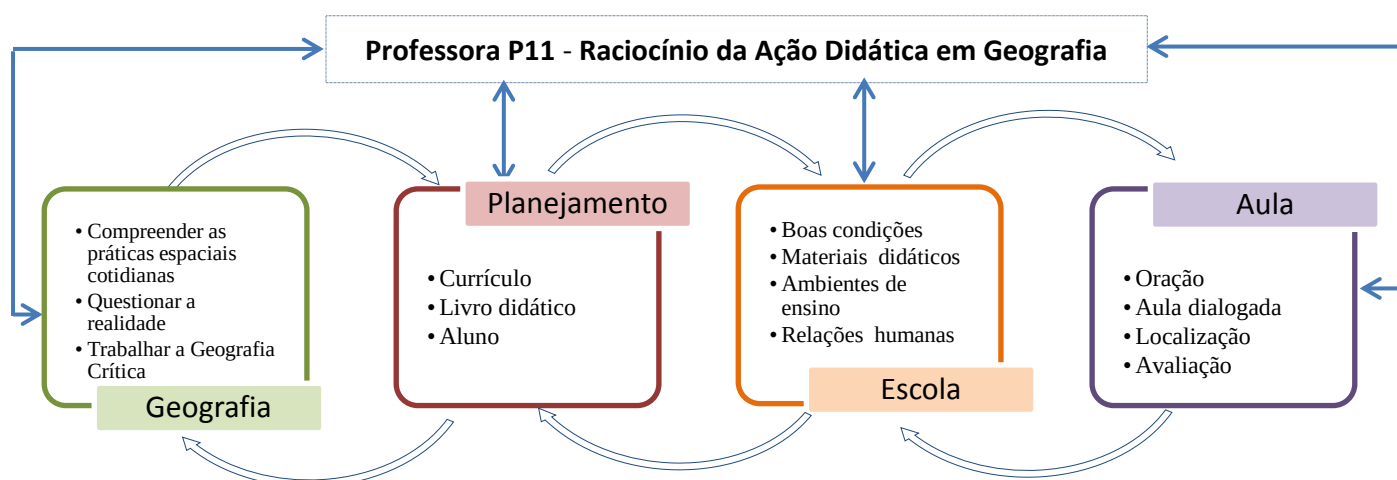


Esquema 1.

Fonte: entrevista e observação de aula com professor de Goiânia /GO em 2012-2013.

Elaboração: Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

Para a professora P11, com 24 anos de carreira, Esquema 2, a compreensão das práticas espaciais cotidianas e o questionamento à realidade são os objetivos da Geografia na escola. Tal é a concepção da professora em seu planejamento para as aulas. Ao planejar, a relevância do conteúdo para a formação do aluno é o critério utilizado para decidir quais temas serão escolhidos no livro didático para serem ensinados. As aulas, por sua vez, são realizadas de modo dialogado, por meio da problematização do conteúdo e das práticas espaciais dos alunos, colocando-os em atividade mental. Na avaliação, os alunos também são considerados em seu todo, ou seja, a avaliação não se reduz à verificação da aprendizagem do conteúdo. Portanto, é o ensino voltado para a compreensão da realidade por meio de questionamentos que marca a autoria da professora.

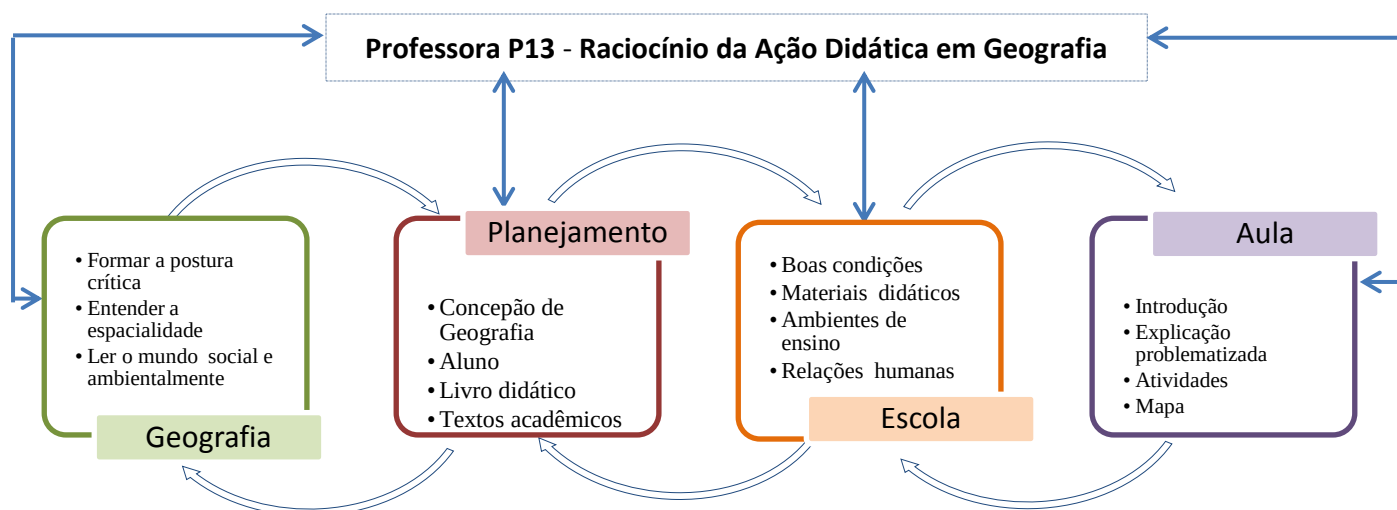


Esquema 2.

Fonte: entrevista e observação de aula com professor de Goiânia /GO em 2012-2013.

Elaboração: Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

Entender a espacialidade por meio da leitura social e ambiental do mundo em uma perspectiva crítica é o papel da Geografia na escola, segundo o professor P13, com doze anos de carreira, Esquema 3. Em seu planejamento os conteúdos do livro didático são eleitos com base nessa concepção e no seu papel para a vida dos alunos. O uso de textos acadêmicos também é previsto. Na realização das aulas o conteúdo é problematizado desde a introdução, passando pela explicação até a realização das atividades. Com base nessas metodologias, os conteúdos são ensinados por meio do seu desmembramento em conceitos/temas elementares, a exemplo das noções de valor, trabalho produtivo e improdutivo, técnica e tecnologia para a compreensão do trabalho. Portanto a marca autoral do professor são as aulas de explicação problematizada do conteúdo, que é tratado em seus conceitos elementares, com a expectativa de formar a postura crítica do pensamento geográfico.

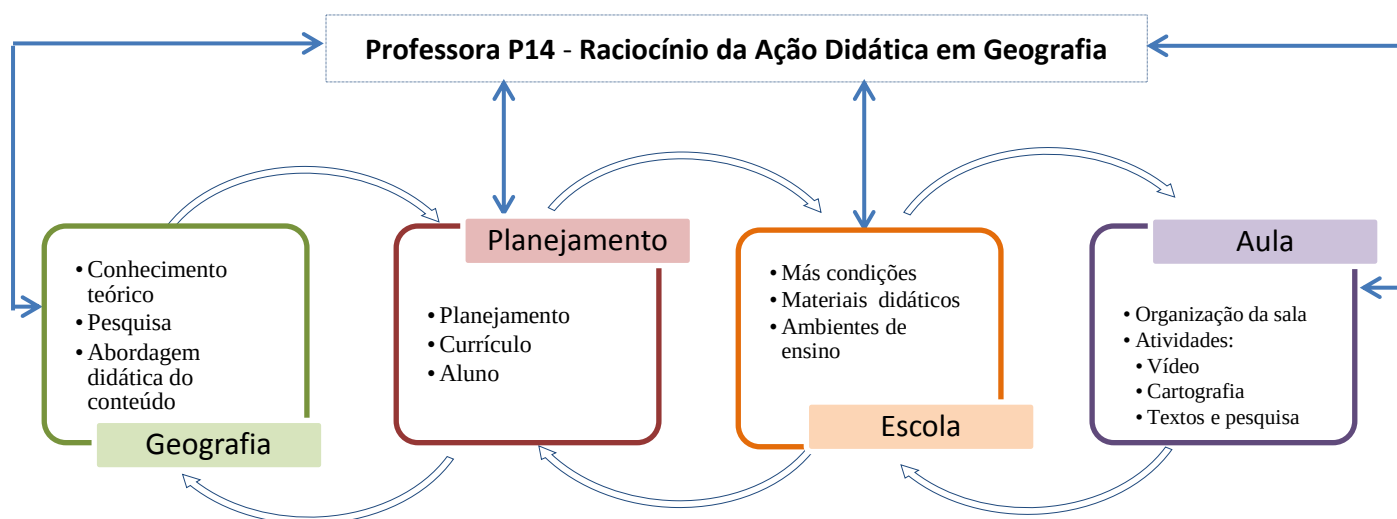


Esquema 3.

Fonte: entrevista e observação de aula com professor de Goiânia /GO em 2012-2013.
Elaboração: Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

A proposição de atividades envolvendo o uso de vídeos, linguagem cartográfica, textos da internet e pesquisa é uma característica marcante da autoria da professora P14, com quatro anos de carreira, Esquema 4. Tais atividades são utilizadas no ensino de conteúdos, selecionados no currículo oficial e também propostos pela docente em função de sua relevância para a vida do aluno, sendo que no planejamento a professora busca assegurar as condições para a realização das mesmas. A aula é iniciada com a organização da sala, o que inclui a apresentação do tema do dia, e concluída com a proposição das atividades. Dentre as atividades destacam-se aquelas vinculadas à cartografia, por envolverem a análise/localização e a correlação de mapas, bem como o uso de perfil topográfico e de climogramas no tratamento didático de conteúdos, presente no livro didático, em uma perspectiva que engloba o estudo dos aspectos físicos e humanos. Desse modo, a professora P14 ensina pelo mapa e

possibilita aos alunos a formação de um modo de pensar geográfico. Há, assim, em seu raciocínio a presença dos princípios propostos por Simielli (1999) para o ensino do mapa, o que corrobora a sua visão de Geografia para o ensino que requer o conhecimento teórico, a pesquisa e abordagem didática do conteúdo pelo professor.

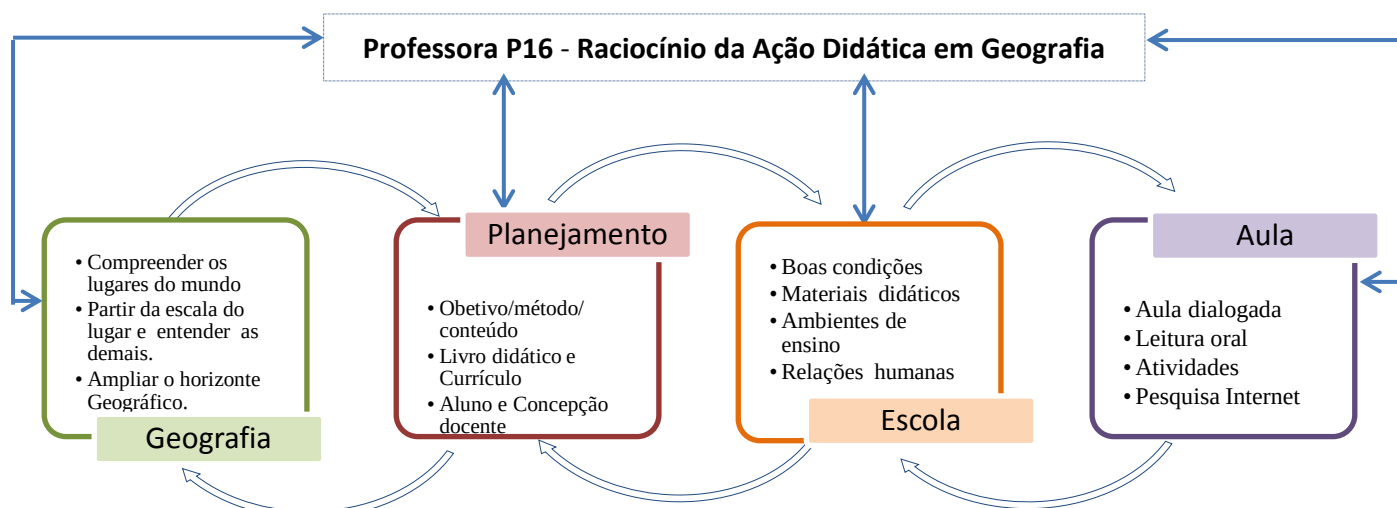


Esquema 4.

Fonte: entrevista e observação de aula com professor de Goiânia /GO em 2012-2013.

Elaboração: Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

Formar um modo de pensar por meio dos conteúdos é a concepção de ensino da professora P16, com quatro anos de carreira, Esquema 5, e por sua vez a principal marca de seu raciocínio didático. Ao planejar, essa docente considera em primeiro plano a articulação objetivo-metodologia-conteúdo, partindo da definição do objetivo que se espera que o aluno alcance ao estudar determinado tema, para em seguida definir a metodologia e os conteúdos. A escolha dos conteúdos no livro didático e no currículo é feita com base nessa concepção docente e também na relevância desses conteúdos para os alunos. Na aula, a professora mobiliza o pensamento dos alunos por meio do diálogo problematizado, da leitura oral, atividades de interpretação de textos e mapas e também atividade de pesquisa na internet, mobilizando, assim, continuamente o pensamento do aluno. Como ponto de partida para a compreensão do mundo do ponto de vista geográfico e ampliação do horizonte geográfico do aluno, a consideração da escala de vivência do aluno é a defesa da professora em relação ao papel do ensino de Geografia na escola, o que também marca o seu raciocínio, pois ela tem uma proposta bem definida para o ensino da cidade do aluno, Goiânia/GO.



Esquema 5.

Fonte: entrevista e observação de aula com professor de Goiânia /GO em 2012-2013.

Elaboração: Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

Percebe-se, nesses raciocínios docentes, que antes de ministrar a aula os professores a criam mentalmente, por meio do planejamento, tendo como elementos mediadores sua concepção de Geografia e as condições da Escola. Nota-se também que há uma comunicação entre o planejado, concebido, pelos professores e suas ações na aula. Há, portanto, uma articulação entre pensamento e ação. Assim, com base em Leontiev (19--) é possível dizer que o raciocínio da ação didática em Geografia dos professores é teórico e prático, pois não há uma separação entre trabalho intelectual e físico no contexto de planejamento e realização da aula. Para o autor:

A análise psicológica mostra que a atividade interior teórica possui a mesma estrutura que a atividade prática. [...] é precisamente a comunidade de estrutura da atividade interior teórica e da atividade exterior prática que permite aos seus diferentes elementos estruturais passar – e eles passam realmente – de uns para os outros; assim, a atividade interior inclui sempre ações e operações exteriores, ao passo que a atividade exterior inclui ações e operações interiores de pensamento. (LEONTIEV, [19--], p. 126).

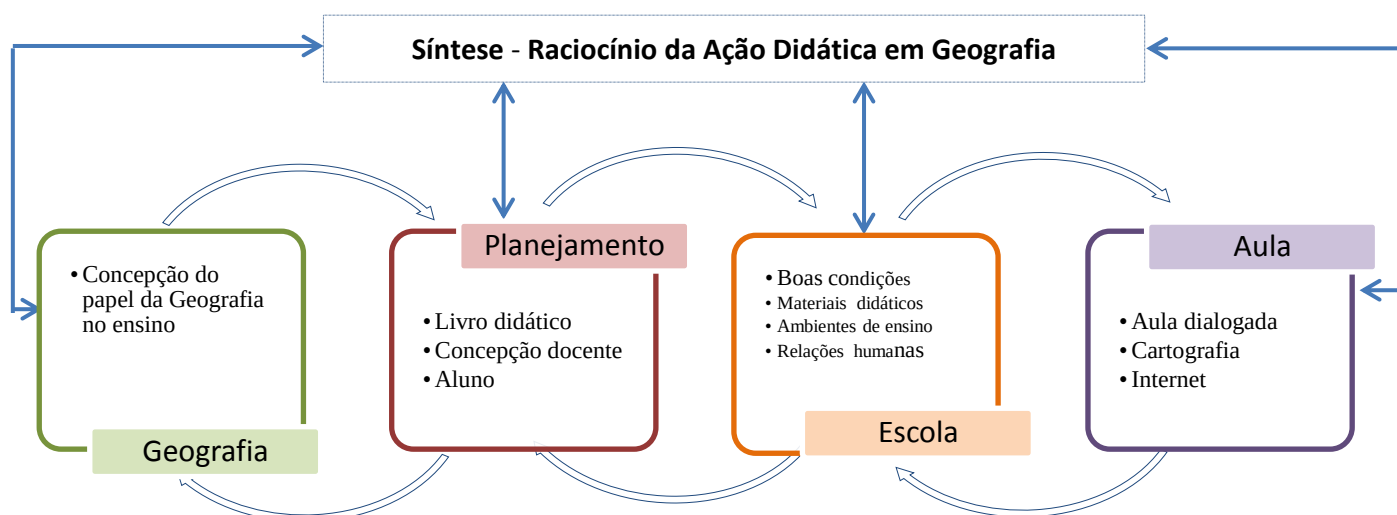
Assim, a atividade teórica interna e a atividade prática externa mantêm a mesma estrutura e estão em relação mútua, pois a atuação do sujeito se dá na unidade teoria-prática, isto é, na práxis.

O raciocínio empreendido pelos professores não se reduziu à aplicação alienada de propostas curriculares e planejamentos formulados por outros sujeitos em outras instâncias, a exemplo do contexto de separação entre pensamento e ação no campo do currículo tradicional, tratado por Gimeno Sacristán (2008). Pelo contrário, o raciocínio empreendido pelos professores se apresentou como um pensamento autoral, por meio do qual avalia, interpreta e faz uso dos documentos curriculares, dentre eles o livro didático, tendo como

referência sua concepção de ensino de Geografia. Nesse contexto, tal raciocínio está mais próximo da concepção que articula pensamento e ação na elaboração da Geografia escolar, conforme o campo do currículo pensado por âmbitos de decisão, dentre os quais o âmbito autoral dos professores, também tratado por Gimeno Sacristán (2008).

Nesses termos, a concepção de ensino de Geografia dos professores fundamenta e guia sua ação docente. Mesmos nos casos em que essa concepção de ensino de Geografia não seja totalmente praticada, ainda assim ela continua guiando a ação docente, em termos de uma prática teórica possível.

Portanto, a concepção docente sobre o papel da Geografia no ensino, entendida como uma práxis que envolve todo o trabalho desde o planejamento até a aula, é um elemento que perpassa o raciocínio de todos os professores. Esse e outros elementos comuns da ação didática em Geografia são representados na Síntese a seguir, do Esquema 6.



Esquema 6.
Fonte: entrevista e observação de aula com professores de Goiânia /GO em 2012-2013.
Elaboração: Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

Em relação ao planejamento, o livro didático aparece como a principal fonte de conteúdo, cuja seleção é feita pelos professores tendo como critérios sua concepção docente de ensino e a relevância do conteúdo para a vida do aluno.

A escola, por sua vez, é avaliada positivamente por quatro dos cinco professores em termos de materiais didáticos, de ambientes de ensino e de relações humanas com os pares e alunos, e avaliada negativamente por uma professora (P14), que reforça a relevância desses mesmos elementos para a realização do ensino.

Na aula, os elementos comuns que a perpassam são: a aula dialogada e a mobilização constante do pensamento dos alunos por meio da problematização do conteúdo através de

questões geográficas; o uso contínuo da linguagem cartográfica para compreensão da espacialização dos fenômenos; e o uso da internet como fonte de textos e instrumento de pesquisa durante a aula no Ambiente Informatizado.

Percebeu-se, assim, que o principal obstáculo com qual o professor se depara para a efetivação de sua concepção de ensino não são as condições de trabalho mais imediatas da escola, em termos de materiais didáticos e relações humanas, conforme se previa no início da pesquisa, mas sim o da Geografia escolar instituída, destacando-se a que está formulada no livro didático. Contudo, identificou-se também que os professores amparados em sua concepção do papel da Geografia no ensino têm conseguido lidar com esse empecilho e marcar sua autoria na Geografia que ensinam.

Esses elementos que perpassam o raciocínio dos professores podem ser tomados como temas importantes do raciocínio da ação didática em Geografia tanto para compreender a Geografia escolar aí efetivada quanto para se investir na formação de novos professores.

Esses dados e conclusões são retomados no próximo tópico 5, que se destina à caracterização do pensamento teórico-conceitual docente da Geografia escolar.

5 PENSAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL DOCENTE SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR

O objetivo deste tópico 5 é caracterizar o pensamento teórico-conceitual do professor sobre a Geografia escolar. No primeiro momento, faz-se a síntese, com base nos dados dos tópicos anteriores (2, 3 e 4), dos elementos que integram esse pensamento, ressaltando-se seu caráter conceitual e teórico. As potencialidades desse pensamento para a autoria da prática são apresentadas na sequência, com ênfase em seu papel na superação da Geografia escolar instituída. Por fim, com amparo nas concepções dos professores sobre sua formação

profissional, argumenta-se a favor do contínuo investimento teórico na prática docente como um meio para a superação da epistemologia da prática.

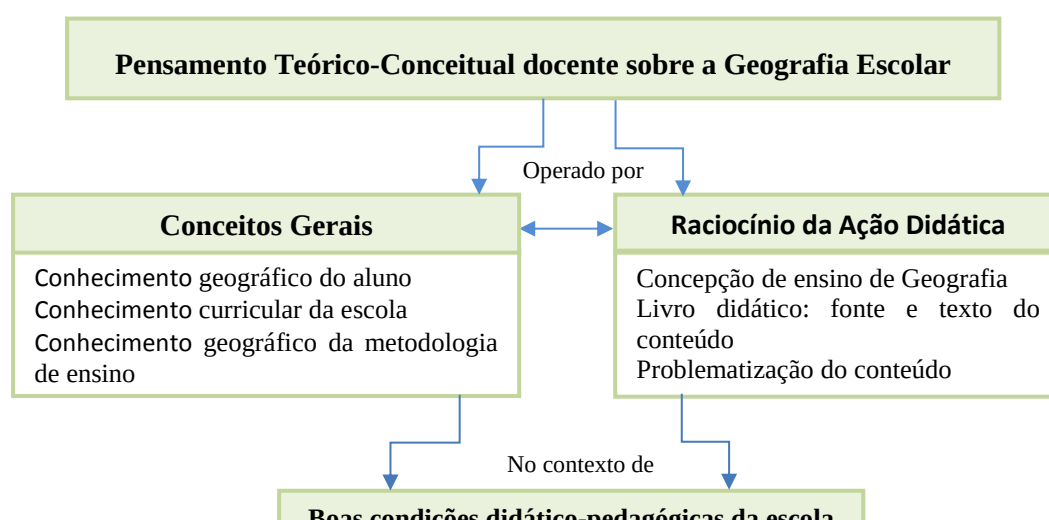
5.1 Aspectos Teórico-Conceituais do Pensamento Docente sobre a Geografia Escolar

O pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar dos professores pesquisados, segue ilustrado no Esquema 7, por meio dos principais elementos que o integram, ressaltando sua ação rumo à autoria da prática e à superação da Geografia escolar instituída.

A operação desse pensamento mobiliza de modo articulado um conjunto de conceitos gerais da Geografia escolar e o raciocínio da ação didática em Geografia, que têm como referência uma base teórica.

Ao serem questionados sobre o seu trabalho no ensino de Geografia, os professores mobilizaram um conjunto de conceitos gerais que abarcam o conhecimento geográfico do aluno, o conhecimento curricular da escola e o conhecimento geográfico da metodologia de ensino. Trata-se de conhecimentos, conforme demonstrado no tópico 3, cujas aproximações são muitas com elementos teóricos das concepções científicas de conhecimento escolar, Geografia escolar, didática da Geografia e teoria do currículo.

Os professores concebem o aluno como sujeito da aprendizagem, visando formar um modo de pensar geográfico. A realidade do aluno, situada em seu contexto social de vivência e em seu desenvolvimento cognitivo, é tomada pelo professor como uma referência para planejar, selecionar e ensinar os conteúdos geográficos. Nesse ensino, os professores argumentam que fazem a articulação entre os conhecimentos cotidianos e os escolares. Logo, os professores conhecem os alunos para quem ensinam e sabem que a relevância do conhecimento geográfico na escola se vincula à necessidade do aluno em compreender o mundo do ponto de vista da espacialidade. Nessa visão docente, há sinais da discussão da didática da Geografia sobre a necessidade de se conhecer o aluno e utilizar seus conhecimentos cotidianos para traçar objetivos e ensinar conteúdos geográficos.



O currículo escolar, por sua vez, é concebido pelos professores em sua organização no âmbito da escola. Eles conhecem o currículo da instituição em que trabalham, do qual destacaram a concepção de ciclo de desenvolvimento humano, com ênfase no aluno, na avaliação formativa e nos projetos da escola, a exemplo daqueles relacionados à leitura e escrita. O uso do livro didático é justificado pelos docentes em função do contexto social da escola pública, com a ressalva de que tal uso é determinado pela concepção docente de Geografia. Isto é, os professores argumentaram que não seguem o livro na íntegra, mas que imprimem ao seu uso sua concepção de ensino de Geografia. Nesse contexto, a relação dos professores com as condições de trabalho da escola, com a concepção e os projetos do currículo oficial, bem como com a seleção de conteúdos no livro didático é mediada por sua concepção de ensino de Geografia. Sendo assim, os docentes evidenciaram que as instâncias macros do currículo não controlam totalmente sua prática de ensino. A visão dos professores corrobora a coexistência de várias concepções de currículo no espaço escolar, desde aquelas que tratam da organização curricular na perspectiva tradicional (COLL, 2003) até aquelas que questionam o lugar do livro didático no currículo e ressaltam a ação dos professores (LOPES, 2007, 2013).

A metodologia é tratada pelos professores com base nos procedimentos e nas concepções de ensino. Os procedimentos apresentados incluem desde os mais críticos, como, por exemplo, a linguagem cartográfica, projetos de pesquisa, uso do conhecimento cotidiano do aluno, aula dialogada, seminário, diferentes linguagens como música, internet, jornais e vídeos, até os mais tradicionais, como a aula expositiva, a leitura, interpretação e produção de textos e o uso do quadro. A concepção de ensino do conteúdo foi pouco detalhada nesse momento da narrativa. Percebe-se que a visão dos professores integra muitos procedimentos

metodológicos que são indicados pela didática da Geografia, sem abandonar o uso de algumas práticas tradicionais.

Esse conjunto de conceitos gerais da Geografia escolar mobilizado pelos professores, portanto, expressa indícios de um pensamento sistematizado e composto de elementos teóricos.

O raciocínio da ação didática em Geografia, por sua vez, é mobilizado na concepção, planejamento e realização da aula de Geografia, revelando, dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo. Conforme tratado no tópico 4, esse raciocínio é individual, autoral e teórico-prático. É individual na medida em que cada professor tem um modo próprio de desenvolvê-lo, fato este que ressalta a autoria docente em sua realização, desde a criação mental até a operacionalização prática. O aspecto teórico-prático também se situa nessa articulação pensamento-ação. Apesar do caráter individual desse raciocínio, há uma lógica, um conjunto de elementos, comuns aos professores investigados. Com base nesses elementos comuns, o raciocínio da ação didática em Geografia se desenvolve como fundamento na concepção de ensino de Geografia do professor, que é mobilizada: no uso do livro didático como fonte de seleção de conteúdos de textos de ensino, na problematização do conteúdo, e no uso da linguagem cartográfica no planejamento e realização da aula de Geografia.

Esses elementos que são encadeados pelo professor em seu raciocínio didático também trazem sinais de um pensamento sistematizado que também é teórico, pois mobiliza, além de outras, muitas daquelas concepções expressas no conhecimento geográfico do aluno, curricular da escola e da metodologia de ensino.

Portanto, a operação docente com os conceitos gerais da Geografia escolar e com o raciocínio da ação didática em Geografia explicita um pensamento conceitual sobre essa matéria. Em vista disso, ao ensinar os professores se relacionam com o conteúdo de ensino, os alunos, a escola e com os demais objetos vinculados ao seu trabalho, a partir da mediação de sua concepção de ensino de Geografia, de Geografia escolar. As proposições de Vigotski (2009) corroboram o caráter conceitual desse pensamento docente.

Para o autor, estabelecer uma relação com o objeto mediada pelo conceito científico é a essência do pensamento conceitual, o qual, longe de refletir o objeto em sua manifestação empírica, o faz por meio do conceito científico. Consequentemente, o pensamento conceitual concebe o objeto a partir de um sistema de conceitos, como refere o autor:

[...] o conceito científico pressupõe necessariamente outra relação com os objetos só possível no conceito, e esta outra relação com o objeto, contida no conceito científico, por sua vez pressupõe necessariamente a existência de

relações entre os conceitos, ou seja, um sistema de conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 294).

Uma segunda característica do pensamento conceitual, nessa linha teórica, é que ele é consciente, assinalando-se que a conscientização se realiza por meio da formação de um sistema de conceitos. À vista disso, o sujeito toma consciência do processo realizado pelo seu pensamento para conceber o objeto, ou seja, toma consciência de seu ato de pensamento e atua em sua própria atividade psíquica. Os professores apresentaram uma articulação coerente entre a concepção e a operacionalização do ensino, o que evidencia que eles têm um pensamento organizado e consciente dos conceitos gerais e do raciocínio da ação didática que integram o sistema de conceitos de seu pensamento sobre a Geografia escolar.

Situações de ensino-aprendizagem contribuem com esse processo de conscientização dos conceitos, pois o sujeito passa a entender seu emprego funcional do conceito. Para Vigotski (2009), como o ser humano pensa por meio das palavras, a evolução de seu pensamento conceitual se dá mediante o significado da palavra, que possibilita o salto de uma estrutura de generalização à outra. Logo, o emprego cotidiano da palavra não significa necessariamente que o sujeito tenha consciência do uso funcional dela. Vygotsky exemplifica essa situação com a conjunção causal “porque”. Segundo ele, a criança consegue dizer para sua mãe que não vai à escola porque está cansada. Contudo, ao fazer uma tarefa escolar, não consegue completar adequadamente uma frase com a palavra porque, o que se deve à falta de consciência das relações conceituais vinculadas à referida palavra. O ensino escolar, nesse sentido, contribui para essa tomada de consciência do conceito. Dessa explanação conclui-se que a formação acadêmica, o curso de licenciatura em Geografia, possibilita a conscientização dos conceitos organizados em sistema pelos professores, para conceber a Geografia escolar.

O domínio que o sujeito estabelece sobre seu próprio pensamento e, consequentemente, conduta é outra marca do pensamento conceitual na teoria de Vigotski (2009). Para o autor, o pensamento conceitual se dá pelo uso funcional do significado da palavra pelo sujeito para controlar suas próprias operações psicológicas e resolver seus problemas cotidianos. Por isso, ao utilizar sua concepção de Geografia escolar para conceber e realizar o ensino, o professor domina a um só tempo sua conduta e a conduta dos alunos, que são os sujeitos da aprendizagem.

Amontoado sincrético, complexos e conceitos, que são as fases de evolução do pensamento conceitual indicadas por Vigotski (2009), também ressaltam o caráter conceitual do pensamento docente. O pensamento dos professores da pesquisa não apareceu como uma

imagem difusa sincrética de caráter subjetivo, mas sim como um pensamento que compreende a realidade do ensino em seus aspectos concretos e lógicos, típicos do pensamento por complexo e por conceitos. Portanto, o pensamento docente integra as dimensões mais evoluídas do pensamento conceitual, incluindo, assim, os conceitos cotidianos e os científicos. Nesse sentido, a ação docente não se dá vinte quatro horas no plano dos conceitos científicos, pois ocorre também no plano dos conceitos cotidianos. Trata-se de dois planos que estão em constante interação. A intenção desta tese é buscar vestígios do plano dos conceitos científicos no pensamento dos professores sobre a Geografia escolar em sua atuação docente.

Por fim, destaca-se que o pensamento conceitual em seu estágio mais avançado, o científico, é teórico, pois diferentemente dos conceitos cotidianos eles resultam de situações escolarizadas que envolvem a apropriação de modos de pensar do conhecimento teórico, sistematizado, científico.

Esse pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar, conforme o Esquema 7, é operado pelos professores em um contexto de boas condições didático-pedagógicas da escola no que se refere aos recursos e ambientes pedagógicos e às relações humanas. Ao ser operado nesse contexto de trabalho, o pensamento teórico-conceitual docente possibilita a autoria da prática docente, que promove a superação da Geografia escolar instituída, conforme discussão do próximo tópico.

5.2 Potencialidades do Pensamento Teórico-Conceitual da Geografia Escolar para a Autoria da Prática

O pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar é utilizado pelos professores para conceber e realizar o ensino, portanto traz em si um potencial de produção e transformação da realidade. Como o trabalho docente tem o conhecimento como objeto essencial, a produção e a transformação da realidade no ensino pelos professores situam-se nesse campo. Atentou-se, por conseguinte, para a relação desse pensamento docente com a Geografia escolar instituída, isto é, os conhecimentos escolares indicados pelo livro didático. Como resultado dessa relação constatou-se que a Geografia instituída possui um peso forte no ensino escolar, o peso do currículo oficial, nacional, a base comum dos conhecimentos concebidos como universais e necessários ao ensino de Geografia, que são materializados nos livros didáticos. Portanto, para serem coerentes com o que se espera do ponto de vista institucional do currículo, os professores ensinam tais conteúdos para os alunos. Além disso, no planejamento e na realização do ensino, os professores não se limitam a reproduzir a lógica

proveniente dessa Geografia instituída. Pelo contrário, fazem o reconhecimento de tal lógica, promovem a sua crítica e a reorientam, pelo menos em parte, conforme sua própria concepção de ensino de Geografia.

A partir dessas colocações, a intenção deste tópico é trazer uma breve caracterização dessa Geografia escolar instituída e destacar o papel da autoria docente na superação dela.

5.2.1 A Geografia escolar instituída

Na história da Geografia, sua versão escolar surge antes da acadêmica. Na universidade, a Geografia se institucionalizou, dentre outros aspectos, em função de sua versão escolar. Sobre esse assunto, Goodson (1990) desmitifica a concepção de que as disciplinas escolares derivam de sua versão acadêmica, evidenciando exatamente o contrário, ou seja, a trajetória de uma disciplina escolar em direção a sua versão acadêmica, que se dá em quatro estágios: 1) quando a disciplina busca e garante um lugar no currículo escolar e os professores raramente possuem formação; 2) quando se inicia a tradição acadêmica na disciplina com o treinamento de especialistas da área; 3) quando a seleção dos conteúdos passa a ser determinada pelos pesquisadores acadêmicos e os professores passam a integrar um corpo profissional com regras e valores; 4) quando ainda que os acadêmicos tenham o controle da delimitação e legitimação do conteúdo escolar, eles passam a atuar de modo divorciado do contexto da escola. A relevância da criação da vertente acadêmica da Geografia, do curso universitário, se dá pela necessidade de busca de um *status* acadêmico e social para essa área do conhecimento, bem como pela demanda por formação de professores.

Na trajetória da Geografia no Brasil, a sua versão escolar também vem antes da acadêmica. Segundo Vlach (2005), o ensino dessa disciplina se inicia, no século XIX, nas escolas de primeiras letras nas aulas de leitura, depois segue como disciplina independente no currículo do Colégio Pedro II. Os primeiros livros didáticos foram produzidos por professores da disciplina na escola, que atuaram como percussores da Geografia sistematizada no país antes de sua institucionalização na universidade na década de 1930³⁹.

³⁹ Os livros didáticos de Manoel Said Ali ('Compêndio de Geografia elementar' de 1905) e de Delgado de Carvalho ('Geografia do Brasil' de 1913) formados na Europa, por exemplo, ilustram o início da abordagem da Geografia moderna/francesa no ensino dessa disciplina, os quais são os primeiros a analisar o Brasil a partir da região. Até então, os livros didáticos escolares ainda tinham muita inspiração no livro 'Corografia Brasileira', de 1817, do Padre Manoel Aires de Casal, que analisava o Brasil por meio de uma série de descrições de cada estado. Datam desse período o livro didático 'Introdução corographica á Historia do Brasil' de 1840 do Major Imperial da escola militar Pedro d'Alcantara Bellegarde e o 'Compêndio Elementar de Geographia Geral e Especial do Brasil' de Thomaz Pompeu de Souza Brasil (1859). (VLACH, 2005; PINA, 2009).

Há, portanto, na Geografia, desde sua origem, uma interação entre as suas vertentes escolar e acadêmica. Tal interação é demarcada pelas especificidades e finalidades de cada uma dessas instituições, escola e universidade, na produção do conhecimento geográfico. A escola tem assumido a função de formar os sujeitos para a atuação cidadã na sociedade, considerando nesse processo a inserção do sujeito na produção científico-cultural da humanidade, por meio do ensino de alguns conhecimentos produzidos por várias áreas científicas, dentre elas a Geografia. A universidade, por sua vez, tem assumido o papel de formar profissionais, produzir conhecimento científico e atender à sociedade em suas várias demandas assentadas no tripé do ensino-pesquisa-extensão. Em relação à Geografia, a universidade tem formado o professor, produzido o conhecimento geográfico sistematizado por meio de pesquisas e fornecido à sociedade materiais e conhecimentos de análise espacial e didático-pedagógicos. Portanto, na divisão do trabalho em Geografia, a universidade tem-se constituído como o lugar de produção do conhecimento geográfico de caráter científico, bem como da formação de professores, e a escola como o lugar de trabalho com o conhecimento geográfico já produzido e a formação de jovens escolares capazes de compreender espacialmente a sociedade em que vivem. Apesar dessa divisão de trabalho, ressalta-se que esses papéis não são concebidos como totalmente inseparáveis, pois não há um lugar único da teoria, nem outro da prática. Ou seja, eles são interdependentes e pode ocorrer a produção de teoria no “lugar” da prática (escola) e uma prática na produção da teoria (universidade).

O conhecimento geográfico que chega à escola, por meio do pensamento dos professores de Geografia, das diretrizes curriculares e dos livros didáticos, tem como referente científico a Geografia produzida na universidade. Boa parte da estrutura de pensamento dessa Geografia acadêmica pode ser visualizada na Geografia que se ensina na escola, nas aulas, nas diretrizes curriculares e nos livros didáticos. Tendo como referência o estudo de Fonseca (1956), Couto (2014) apresenta a relação entre as concepções de educação e de Geografia acadêmica com a concepção de Geografia escolar presente nas propostas curriculares e livros didáticos ao longo de três períodos no Brasil.

O primeiro período, meados do século XIX (1850), é caracterizado pela concepção de educação universalista e propedêutica voltada para o ingresso nos cursos superiores em atendimento à elite branca. Estrabão e Ptolomeu constituem a base do conhecimento geográfico adotada, com foco na descrição das regiões, terras e povo e na nomenclatura atribuída a lugares matematicamente localizados e cartografados. No currículo do colégio Pedro II, o ensino de Geografia no nível secundário tem como foco o ensino de continentes e países. No segundo ano se ensinam as generalidades, especialmente as de caráter físico como

limites, países, mares, golfos, ilhas, vulcões e serras, dos cinco continentes; no terceiro ano, África e Oceania; no quarto, a Ásia; no quinto, a Europa; no sexto, América e Brasil; no sétimo, cosmografia, cronologia e a Geografia antiga (COUTO, 2014).

O segundo período, com início na república e indo até um pouco mais da segunda metade do século XX, é marcado pela expansão da educação pública no país, que salta de 1.142.702 matrículas em 1920 para 18.896.260 em 1970, sob a concepção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que prega dentre outras coisas a integração entre as políticas educacionais e econômicas. Desse modo, o objetivo principal da escola passa a ser a formação para o trabalho, no lugar de ser um meio de passagem para o ensino superior, como ocorria no período anterior (COUTO, 2014). Na Geografia, há a criação do curso universitário que passa a formar professores sob a concepção da Geografia clássica europeia de base positivista. Essa Geografia é fragmentada em três bases de discursos: a consolidação e ampliação das geografias setoriais (geomorfologia, climatologia, geografia urbana etc.); a reunião dessas geografias setoriais no formato de geografia física e geografia Humana; e duas perspectivas unitárias no formato da Geografia Regional de La Blache e da Geografia da civilização, da relação homem-meio de Ratzel, Reclus e La Blache (MOREIRA, 2006). Essa concepção de Geografia chega à escola sob os conceitos de geografia humana, geografia física, geografia econômica, geografia geral e regional em currículos estruturados sob o padrão N-H-E (Natureza, Homem e Economia). Tal concepção de Geografia é adotada pelas diretrizes curriculares da Reforma Francisco Campos do início de 1930 e pela Reforma de Gustavo Capanema de 1942 (COUTO, 2014). As Figuras 1 e 2 ilustram esse currículo.

Figura 1 - Conteúdos de Geografia na Reforma Francisco Campos – 1930 – Curso Ginásial

1ª Série (3 horas semanais)

I. Prolegômenos: sistema solar. A terra no espaço. A lua. Constelações. Coordenadas da esfera terrestre. Eclíptica. Dia e noite. Estações do ano. Fusos horários.
II. Geografia Física: elementos sólidos, líquidos e gasosos. Os litorais. A vida animal e vegetal sobre o globo.
III. Práticas de Geografia: demonstrações e experiências com telúrico e o pêndulo de Foucault. Processos de orientação. Determinação da latitude e longitude. Hora legal. Escalas. Cópias das cartas. Leitura das cartas. Representação gráfica do relevo. Dados estatísticos.

2ª Série (2 horas semanais)

I. Geografia geral dos continentes
II. Geografia Física do Brasil
III. Práticas de Geografia

3ª Série (2 horas semanais)

I. Geografia política e econômica
II. Geografia política e econômica do Brasil

4ª Série (2 horas semanais)

I. Geografia dos principais países
II. Geografia regional do Brasil

**Figura 2 - Conteúdos de Geografia na Reforma
Gustavo Capanema – 1942 – Curso Ginásial Colégio
Pedro II**

3ª Série: Geografia Física e Humana do Brasil

- I. O espaço brasileiro
- II. A população brasileira
- III. Organização política e administrativa
- IV. Circulação e sistema de viação
- V. Produção agrícola
- VI. Produção mineral e animal
- VII. Indústria e comércio

4ª Série: Geografia Regional do Brasil

- I. Divisão regional. O conceito de região natural. As regiões brasileiras
- II. Região Norte
- III. Região Nordeste
- IV. Região Leste
- V. Região Meridional
- VI. Região Centro-Oeste

Fonte: COUTO, 2014, p. 258.

Esses conteúdos curriculares de Geografia, segundo Couto (2014), foram adotados pelos livros didáticos de Delgado de Carvalho, no período de 1910 a 1940, e pelos livros de Aroldo de Azevedo, entre as décadas de 1930 a 1970.

No terceiro período, que é o atual, iniciado a partir do golpe militar em 1964, a expansão da escola pública continua até 2005, quando se registram 49 milhões de matriculados na escola pública, entrando em retração em 2006, com 46 milhões de matriculados. A pedagogia tecnicista voltada para a formação para o trabalho em uma perspectiva keynesiana perpassou o período da ditadura militar (COUTO, 2014). Apesar das críticas que levaram ao processo de democratização, a concepção oficial de educação que tem vigorado atualmente no país é a dos organismos multilaterais, que primam por uma escola do acolhimento social, com o ensino de conteúdos mínimos necessários para a sobrevivência, e o trabalho, em detrimento da escola como direito ao conhecimento e à aprendizagem, conforme análises de Libâneo (2012, 2013) e Geraldi e Geraldi (2012).

Na Geografia a partir da década de 1980 há o fortalecimento do movimento de renovação crítica do pensamento geográfico com base no materialismo histórico-dialético e na fenomenologia (MOREIRA, 2006). Contudo, a crítica não leva necessariamente à extinção do modo tradicional do fazer geográfico, que permanece em uma nova roupagem. Isso posto, conforme análise de Amorim Filho (2007), na atualidade existem três grandes concepções metodológicas em Geografia: (1) as geografias teórico-quantitativas, neopositivistas, com destaque para o geoprocessamento sofisticado e os sistemas de informação geográfica; (2) as geografias radicais/críticas, neomarxistas, com destaque para as vertentes econômicas e sociais; (3) as geografias humanistas, fenomenológicas e existenciais, com destaque para as

percepções, cognições e representações de lugares e paisagens valorizadas individualmente e subjetivamente. Couto (2014) argumenta que é possível visualizar as tendências críticas nas diretrizes curriculares e nos livros didáticos, mas que persiste nesses materiais a Geografia tradicional, com os conflitos entre Geografia geral e regional e a estrutura N-H-E (Natureza, Homem e Economia).

Constatou-se tal permanência em nossa pesquisa tanto na estrutura curricular dos livros didáticos apresentada pelos professores na entrevista quanto nos conteúdos ministrados ao longo das aulas observadas. Ao se enfatizar a perspectiva tradicional, nota-se que a distribuição dos conteúdos geográficos por série dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme pode ser visualizada no campo conteúdo dos Quadros de 11 a 15, do tópico 4, e na Figura 3 a seguir, continua com uma organização muito próxima à das reformas curriculares Francisco Campo de 1930 e Gustavo Capanema de 1942, portanto muito próxima à Geografia Tradicional.

Figura 3 - Conteúdos Tradicionais de Geografia em Goiânia/GO, 2013.
Ensino Fundamental - Anos Finais

- 6º Ano** - Introdução à Geografia: espaço e tempo; orientação e localização; natureza, relevo, rocha, solo e clima; economia e trabalho.
- 7º Ano** - Geografia do Brasil: regiões, relação cidade-campo.
- 8º Ano** - Geografia dos países subdesenvolvidos: América Latina, África, Ásia, Oriente Médio e Antártida.
- 9º Ano** - Geografia dos países desenvolvidos: América Anglo-Saxônica, Europa, Rússia, Ásia e Oceania.

Fonte: entrevista e observação de aula com professores de Goiânia /GO em 2012-2013. Elaboração: Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

Nota-se que permanece a introdução dos elementos gerais da Geografia seguida pelo estudo aprofundando do país em que se vive, Brasil, e dos continentes analisados sob uma determinada concepção de regionalização. O Brasil, portanto, é compreendido pela proposta de regionalização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os continentes, por sua vez, são analisados a partir de sua regionalização sob o critério econômico, classificando-os em países subdesenvolvidos e desenvolvidos, os quais são estudados cada um em uma série. Cada região é tratada por meio do desdobramento do conteúdo, em seus aspectos físicos e humanos.

Com essa periodização de Couto (2014), ainda que contenha muitas supressões e saltos históricos, quis-se evidenciar que, apesar da interação entre a Geografia acadêmica e escolar, não é todo o conhecimento produzido na universidade que chega à escola pela via do

currículo oficial, em virtude, dentre outros fatores, da tradição da Geografia instituída na escola.

No conceito de código disciplinar, formulado por Cuesta Fernández (2009), essa tradição social de longa duração de uma disciplina escolar é construída nos sistemas educativos nacionais e tem como papel a legitimação da função educativa da disciplina e a regulação do exercício cotidiano de seu ensino. O código disciplinar permanece e se transforma, conforme a sucessão dos modos de educação, que por sua vez representam a evolução dos sistemas educativos no contexto do sistema econômico capitalista. Na Espanha, Cuesta Fernández (2009) identificou dois modos de educação na era do capitalismo: o modo de educação tradicional elitista, que vigorou até 1970 com a Lei geral da educação, e o modo de educação tecnocrático de massas, de 1970 à atualidade. Ao se estabelecer aproximações desses modos de educação com a realidade brasileira, pode-se dizer que o tradicional elitista se vincula ao primeiro período apresentado por Couto (2014) e o tecnocrático de massas aos dois últimos períodos de Couto.

Nesse contexto, é que se nota a presença da concepção de Geografia tradicional, lablachiana, regional sob os princípios do N-H-E presente ainda hoje na Geografia ensinada na escola brasileira. Apesar das críticas de Lacoste (1988) à Geografia e ao ensino sob essa estrutura, ela permanece no livro didático. Nem mesmo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs⁴⁰), em defesa de uma Geografia humanista em detrimento da Geografia Tradicional e Crítica, surtiram efeito na elaboração dos livros didáticos de Geografia, os quais passaram a inserir apenas umas pinceladas de atividades e textos que levam a uma reflexão do cotidiano e do lugar de vivência sobre os referidos conteúdos. Não se concorda com a defesa do PCNs da adoção de um método único, pois a Geografia contemporânea tem explicado o mundo por meios de uma pluralidade metodológica, pois, como bem destacou Claval (2002), cada método explica uma dimensão do real não tratada pelo outro. Contudo, o fato de eles indicarem os conteúdos sob a estrutura de grandes temas é positiva, pois cabe ao professor e/ou autor do livro escolar interpretá-los com base em sua concepção de Geografia. Além disso, a ênfase atribuída pelos PCNs à reflexão do cotidiano também é positiva, pois é exatamente na interpretação da realidade de cada lugar que se

⁴⁰ Os conteúdos de Geografia indicados pelos PCNs para os anos finais do Ensino Fundamental se estruturam no formato de grandes temas: 3º Ciclo (6º e 7º ano) – a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo; o estudo da natureza e sua importância para o homem; o campo e a cidade como formações socioespaciais; e a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo; 4º Ciclo (6º e 7º ano) – a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes; um só mundo e muitos cenários geográficos; e modernização, modo de vida e a problemática ambiental (BRASIL, 1998).

revelariam outras Geografias. Contudo, os livros didáticos não têm acompanhado essas possibilidades de outras Geografias, visto que eles permanecem, por exemplo, estruturando seus conteúdos pela região, e não pelos temas.

O que leva a essa permanência? A resposta é: o fato de a crítica de Lacoste ainda seguir válida, a de que a Geografia dos professores⁴¹, nessa escola compensatória tratada por Libâneo (2013), tem como função esconder, escamotear o seu verdadeiro sentido, que é o de fazer a guerra, servir ao capital.

Nota-se um desencontro entre a Geografia acadêmica contemporânea e a Geografia escolar instituída no currículo oficial, no formato de conteúdos explícitos. Enquanto a escolar segue estruturada sob a matriz da Geografia tradicional, a acadêmica se situa em um período de pluralidade metodológica, com ênfase na dialética e na fenomenologia, em que inclusive a Geografia tradicional é compreendida sob novos enfoques explicativos, o neopositivismo. Trata-se de um desencontro de concepções e não simplesmente do desencontro, já esperado inicialmente, relacionado aos objetivos sociais de cada vertente da Geografia. Nesse contexto, ainda que os cursos de Geografia façam a crítica à Geografia tradicional, é com ela que os professores se deparam ao ingressar no trabalho na escola. Nessa situação embaraçosa, após o estranhamento inicial, os professores acabam tomando posições em relação a essa concepção tradicional, adequando-se a ela ou buscando superá-la. A superação, pela via da releitura dos conteúdos, é o caminho buscado pelos professores da pesquisa.

5.2.2 Superação da Geografia escolar instituída

Os professores de Geografia da pesquisa ensinam os conteúdos indicados pela Geografia escolar instituída no livro didático, reconhecem a lógica dessa Geografia e por meio de seu pensamento teórico-conceitual mobilizam muitos elementos que contradizem essa lógica tradicional e vão além dela. Nesse sentido, apresentam-se neste tópico alguns

⁴¹ A Geografia dos professores é aqui compreendida como sendo a Geografia presente no livro didático, o conteúdo que é indicado para ser ensinado na escola, conforme a concepção de Lacoste (1988). Não se trata, nesse caso, do pensamento dos professores de Geografia sobre essa ciência, pois conforme se evidenciará mais adiante os professores criticam essa Geografia do livro didático e tentam superá-la. A validade da crítica de Lacoste, nesse sentido, refere-se ao privilégio da análise regional que quase nada de polêmico evidência, de modo que a Geografia se apresenta como uma disciplina que não serve para nada, em detrimento da análise geográfica em grande escala pautada na espacialidade diferencial cotidiana, em que as práticas sociais dos sujeitos tem maior sentido e revelam problemas físicos e sociais reais do âmbito do cotidiano para a análise geográfica.

elementos desse pensamento docente que tem contribuído para a superação da Geografia instituída. Com base na retomada de alguns fragmentos de dados do tópico 3, são considerados os seguintes elementos essenciais: o reconhecimento da Geografia instituída; a desmitificação do caráter natural da região; os princípios lógicos da Geografia; a linguagem cartográfica e as questões geográficas.

Reconhecimento da Geografia instituída

Para superar uma problemática é fundamental que se conheça o problema. Os professores da pesquisa explicitaram que conhecem o modo como a Geografia está estruturada no livro didático.

A necessidade de compreender essa Geografia é tratada pelo professor P2, em seu argumento de que teve de estudar os livros didáticos para conhecê-la, pois ao ingressar na profissão, na década de 1980, notou que ela era diferente da Geografia que havia estudado na universidade. Posteriormente, tanto o professor P2 quanto os professores P11 e P13 apresentaram em suas falas a distribuição dos conteúdos geográficos por série dos anos finais do Ensino Fundamental, revelando assim que conhecem tal estrutura:

Agora, os alunos da 6ª série a gente estuda o Brasil, os alunos da 7ª o continente americano, como também nós estamos estudando nas 5ª séries os mapas. (Professor P2, linha 38).

Ele trabalha, por exemplo, nos 6º anos com Geografia do Brasil; nos 5º anos ele trabalha introdução à Geografia, que eu acho até bem pesado, a questão de regionalização, com aquelas duas regionalizações que existem, a regionalização proposta pelo Pedro Pinchas e a regionalização proposta pelo IBGE. Nos 8º anos a Geografia subdesenvolvida, a divisão em países do sul, e nos 9º anos a Geografia dos países desenvolvidos, países considerados do Norte. (Professora P11, linha 88).

Dos conteúdos de Geografia vai conforme o ano. Por exemplo, na 5ª série sempre procuro começar com os conceitos, categorias paisagem, lugar, região, espaço, território e para algumas coisas básicas de cartografia. Tenho adequado essas coisas ao que é relevante ao que faz sentido, e também as questões são um pouco adaptadas, chega um momento que você acaba ficando preso ao livro didático. Nas outras séries também sempre começo com os conceitos. Na 6ª privilegiando Geografia do Brasil e na 7ª globalização. É meio que padronizado, é o padrão dos livros didáticos de Geografia, Geografia do Brasil na 6ª, globalização na 7ª. (P13, linha 24).

Nas aulas de Geografia, conforme os Quadros de 11 a 15, constataram-se o ensino dos conteúdos indicados pelos livros didáticos e a padronização da distribuição destes pelas séries. Isto é, nas cinco escolas observadas para os sétimos e G foi ensinada a regionalização

do Brasil; nos oitavos e H, a região dos países subdesenvolvidos, principalmente, da América do Sul e da África; nos nonos e I, a região dos países desenvolvidos, principalmente da Europa e os Estados Unidos da América. O sexto ano foi observado em apenas uma escola, quando houve o ensino de orientação/localização, paisagem e clima, que são os temas de introdução à Geografia. Esse fato ressalta a universalização do currículo de Geografia.

O problema da estrutura desse currículo universal, constante no livro didático, é que o conteúdo de ensino e sua consequente distribuição por série são feitas com base no país e no continente e com análise conforme a concepção de região/regionalização e também dos princípios do N-H-E (relevo, vegetação, clima, homem, economia, política... etc.), tomados em seu conjunto ou com maior peso em um deles, ora centrados mais nos aspectos humanos ora nos aspectos físicos. Assim, permanece nos textos desse currículo oficial a indicação do ensino de coisas, informações, temas, conteúdos, e não de um modo de pensar. Isto é, faz-se o estudo de alguns temas relacionados à região ou país tratado.

Os professores da pesquisa reconhecem esse caráter regional e fragmentário da Geografia do livro didático, bem como sua limitação na análise crítica do conteúdo. A professora P16, por exemplo, explicita o caráter N-H-E presente no livro didático na análise sobre a América Latina:

P16 – Ah, com toda certeza! Porque o livro didático ele é muito descritivo, e se eu fico no livro didático eu vou descrever a América Latina, clima, pelo menos o livro daqui, aquele *Espaço e Vivência*, é. Aí vamos supor América Latina e América Anglo-Saxônica, existe essa divisão, América do Norte, América Central e do Sul, como que é o clima na América do Norte? Como que é o clima na Central? Como que é o clima na do Sul? A língua? A história? A colonização na América Anglo-Saxônica, a colonização na América Latina. Aí eu vou descrever, e descrever por descrever eu acho que não avança [...]. Então de repente eu acho que através dessas outras leituras que eu tive na graduação, inclusive dessa apostila, eu acho que muda um pouco a minha cabeça para eu não ficar descrevendo, descrever cada região. Porque eu defendo essa história de formar uma identidade e do próprio aluno se identificar. (Professora P16, linha 78).

Portanto, com base em seu pensamento teórico sobre a América Latina, construído no curso de Geografia na universidade, a professora argumenta que não concorda com a descrição pela descrição e que o ensino desse conteúdo é muito mais relevante pela via da questão da formação da identidade latino-americana, pois boa parte de seus alunos não se identifica com tal identidade, ainda que ela seja importante. Logo, para a professora, ao ensinar a América Latina, o importante é que o aluno passe a pensar, a se conceber como um

latino-americano, ou seja, forme um modo de pensar. Registra-se, dessa forma, o papel do pensamento teórico-conceitual na superação dessa Geografia instituída.

Desmitificação do caráter natural da região

Os professores também driblam a Geografia do livro didático, rumo à formação de um modo de pensar geográfico pelo aluno, quando em suas aulas concebem a região como uma construção social a partir do conceito de regionalização.

A desmitificação do caráter natural da região é feita nas aulas de dois professores, quando, antes de adentrar aos conteúdos de região Nordeste e região dos países subdesenvolvidos, eles explicam o processo de demarcação das regiões por meio da regionalização e do uso de critérios predefinidos.

O processo da regionalização é explicado por meio da apresentação de outras propostas de regionalização existentes para além da que se está estudando, a exemplo das propostas de Milton Santos e de Pedro Geiger, como alternativas, e a proposta do IBGE para o Brasil feito pela professora P16 na aula da turma G1 em 27 de agosto. Exemplos de várias possibilidades de regionalizar o mundo conforme o critério adotado como o natural, político e socioeconômico são utilizados pelo professor P13 na aula do 8º ano (26 de novembro) antes de iniciar o estudo da regionalização do mundo em países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Exemplos hipotéticos de regionalização relacionados a temas do dia a dia também são utilizados para que os alunos compreendam esse processo. O professor P13, por meio de um município hipotético desenhado no quadro, explicita as várias formas de regionalizá-lo, considerando suas principais funções como urbana e rural, comercial, moradia etc. Já a professora P16 apresenta propostas de regionalização da própria sala de aula com base no sexo e altura dos alunos e ao final questiona sobre o critério presente em cada uma delas.

A região é, portanto, concebida por esses professores como sendo um agrupamento de áreas com características semelhantes delimitadas com base em critérios prévios, cuja compreensão requer o domínio da noção de regionalização. Nota-se, assim, que os professores deixam claro para os alunos que as regiões estudadas são uma criação social, uma explicação teórica da realidade, e não uma entidade com existência própria. Percebe-se aqui, outra vez, a atuação do pensamento teórico-conceitual docente na compreensão e superação da lógica da Geografia instituída.

Princípios lógicos da Geografia

O uso dos princípios lógicos da Geografia também marca o pensamento teórico-conceitual docente no tratamento dos conteúdos regionais, atribuindo a estes uma lógica que possibilite aos alunos a formação de um modo de pensar geográfico.

A Geografia ensinada pelos professores, conforme evidenciam as metodologias adotadas por eles,⁴² se desenvolve com base em alguns princípios lógicos da Geografia como a localização, a distribuição, a extensão e a posição da região estudada; segue pelo detalhamento do arranjo e da configuração da paisagem dessa região em termos dos aspectos físicos e econômicos. A aula do professor P2 descrita a seguir ilustra bem essa análise:

A aula da região Sul, de 29 de novembro, é marcada pelo diálogo entre professor e aluno, com questionamentos por parte do professor, respostas pelos alunos e anotações do resultado pelo professor no quadro. Sobre a região: “Qual região estamos estudando?”. “Sul”. “Quantos estados ela tem?”. “Três”. “Quais são eles?”. “Rio grande do Sul, Santa Catarina e Paraná”. Sobre os pontos cardeais: “Quais são os pontos cardeais?”. “Norte, Sul, Leste e Oeste”. “Qual ponto temos à nossa direita?”, “Leste”. “Qual ponto temos à nossa esquerda?”. “Oeste”. “Qual ponto temos acima de nossa vista?”. “Norte”. “Qual ponto temos abaixo de nossa vista?”. “Sul”. Sobre a posição geográfica da região Sul: “A Leste o que temos?”. “Oceano Atlântico”. “A Oeste o que temos?”. “Paraguai e Argentina”. “A Norte?”. “Mato Grosso do Sul e São Paulo”. “E ao Sul?”. “Uruguai e Oceano Atlântico”. Ainda sobre a localização da região, o professor questiona: “Há cinco linhas imaginárias. Qual dessas linhas atravessa a região?”. “Trópico de Capricórnio”. Na segunda parte dessa aula são feitas leitura e análise de textos. O professor distribui para os alunos um texto da Wikipédia sobre os aspectos físicos da região Sul (relevo, clima, hidrografia e vegetação) e é realizada a leitura do tópico sobre o relevo. Na sequência, os alunos são solicitados a abrirem o livro didático na página em que há um mapa hipsométrico da região. O professor explica o significado das cores da legenda, argumentando que quanto maior a intensidade da cor maior a altitude do relevo e a profundidade do oceano. A aula termina. Os dois alunos presentes participaram ativamente.

Na leitura espacial da região, o professor inicia com os princípios lógicos da localização e da extensão que propiciam o reconhecimento da área, na sequência passa à análise da distribuição do fenômeno relevo nessa área. São mobilizados em tal análise a linguagem cartográfica, a problematização do conteúdo e o uso de textos, bem como de croquis desenhados no quadro. Tal estrutura analítica é a principal marca das aulas ministradas pelo professor P2. O uso dos princípios lógicos na leitura espacial também foi feito pelos demais professores da pesquisa em muitas aulas, tendo como referência o mapa e a problematização do conteúdo.⁴³

⁴² Observe-se o campo metodologia nos Quadros de 11 a 15, no tópico 4.

⁴³ Aulas com princípios lógicos: do professor P2, sobre as regiões Sul, Centro-Oeste e Nordeste no sétimo ano (Quadro 11); da professora P11, sobre União Europeia na série I, Nordeste na G e África (Quadro 12); do

Localização, distribuição, distância, conexão, delimitação e escala constituem os princípios lógicos da Geografia, atribuindo forma ao fazer geográfico e integrando o arcabouço dessa ciência. Esses princípios, segundo Moreira (2010), ao serem subcategorias das categorias, atuam como instrumentos que possibilitam a compreensão das categorias essenciais da Geografia (paisagem, território e espaço), bem como a passagem de uma a outra na análise. Para o autor:

A localização, distribuição, distância, conexão, delimitação e a escala são subcategorias do espaço. Ao se manifestarem no território dão origem à região, ao lugar e à rede, que são os recortes concretos (empíricos) do espaço e, assim, subcategorias do território. Na paisagem, por fim, os princípios aparecem na forma do arranjo e da configuração que são suas subcategorias. (MOREIRA, 2010, p. 117).

Apesar da relevância dos princípios lógicos na análise geográfica, Moreira (2010) argumenta que eles estão ausentes na Geografia contemporânea e que a escola é o lugar em que seguem sendo utilizados.

Nesse sentido, destaca-se a proposta de Ascenção e Valadão (2014) para a leitura da espacialidade no fenômeno na escola, que concebe os princípios lógicos da localização, descrição e interpretação como o tripé metodológico da Geografia utilizado na operação com o espaço, o tempo e a escala, que são as categorias estruturantes dessa ciência. Em interação com esse tripé metodológico e categorias estruturantes, são considerados também os processos físicos e antropogênicos do fenômeno. Portanto, são esses três elementos que compõem a leitura espacial do fenômeno. Para os autores:

Essas três categorias ou conceitos estruturadores do raciocínio geográfico são operados através do que aqui se denomina “Tripé Metodológico” da Geografia. Com fins de proceder a elucidação da espacialidade realiza-se o movimento de leitura do fenômeno considerando sua localização, descrevendo suas características e sua reação frente aos demais componentes do espaço onde ocorre e, na conjugação entre essas ações e os referenciais teóricos eleitos, se sistematiza a interpretação. (ASCENÇÃO E VALADÃO, 2014, p. 6).

A validade de tais princípios lógicos, bem como de algumas categorias básicas na análise geográfica, é defendida por Ascenção e Valadão (2014) ao destacarem a perenidade deles na Geografia, ainda que se encontrem variações interpretativas de seu conteúdo.

professor P13, sobre a formação territorial do Brasil e a regionalização do mundo, no sétimo e oitavo ano respectivamente (Quadro 13); da professora P14, sobre a divisão regional da América, placas tectônicas e relevo da América do Sul na série H, perfil topográfico relevo do EUA e perfil topográfico relevo da Europa na I (Quadro 14); e da professora P16, na aula sobre o Nordeste na G (Quadro 15).

Moreira (2006), por sua vez, ao associar os princípios lógicos à linguagem cartográfica, sintetiza um tipo de análise espacial feita na escola:

A leitura do mundo se faz por intermédio das categorias a localização e da distribuição, mesmo que com o problema do primado da primeira sobre a segunda, as categorias da distribuição e da extensão entrando para o fim da montagem do discurso geográfico como unidade espacial dos fenômenos. Aí ainda aprendemos o ritual banal do trabalho geográfico: localizando-se e distribuindo-se é que se mapeia o mundo. E que todo trabalho geográfico consiste na sequência clássica: primeiro localiza-se o fenômeno; depois, monta-se a rede da sua distribuição; a seguir demarca-se a extensão; por fim transporta-se a leitura para a representação cartográfica. Mas tudo sendo verbalizado ainda na linguagem do mapa. (MOREIRA, 2006, p. 174).

Nota-se uma proximidade considerável entre a análise de Moreira (2006) e a aula do professor P2 descrita anteriormente. Desse modo, ao ensinar as regiões, indicadas pelo livro didático, mobilizando os princípios lógicos geográficos e a linguagem cartográfica, os professores têm atuado na formação de um modo de pensar geográfico pelo aluno. Portanto, vão além do conteúdo.

Linguagem cartográfica e as questões geográficas

A linguagem cartográfica e as questões geográficas são utilizadas pelos professores para ensinar os conteúdos de Geografia e desenvolver nos alunos a capacidade de leitura espacial. Portanto, ao utilizá-las, os professores, mais do que ensinar o conteúdo por si só, como, por exemplo, as regiões brasileiras, ensinam um modo de pensar próprio da Geografia, como bem destacou Cavalcanti (2012).

Trata-se, por esse motivo, de dois elementos que fazem parte da identidade do fazer geográfico e que distinguem o professor especialista em Geografia dos demais. O mapa, segundo Moreira (2006, p. 173), é a melhor representação do olhar geográfico e “[...] na escola o mapa é ainda o símbolo e a forma da linguagem reconhecida da Geografia”, pois é onde se tem preservada a correlação entre Geografia e Cartografia.

Portanto, a linguagem cartográfica e as questões geográficas estiveram presentes nas referências dos professores nos três momentos da pesquisa: na narrativa, quando tratam da organização do seu trabalho no ensino de Geografia; na entrevista, quando trataram da transformação/planejamento do ensino e na observação de aula, quando de fato ensinaram.

A linguagem cartográfica, especialmente com o uso de mapas, apareceu na narrativa como um material, um procedimento e uma concepção de ensino que é utilizada por meio da

leitura do mapa pronto, com a intenção de fazer a localização e análise do fenômeno, bem como a correlação de informações em mais de um mapa. Na atividade de transformação, planejamento de aula sobre um determinado conteúdo geográfico, o mapa foi citado por três dos cinco professores como um instrumento de localização e espacialização do tema em estudo, como no caso da América por P2, dos fluxos da globalização por P4 e da América Latina por P16. Na realização do ensino a linguagem cartográfica foi utilizada por todos os professores da pesquisa. Essa etapa do raciocínio geográfico dos docentes explicita com maior riqueza de detalhes o trabalho feito com a cartografia.

Mapas políticos e de relevo afixados ao quadro-negro, mapas do livro didático, croquis do planisfério esquematizados na lousa, mapas mudos, atlas geográficos, climogramas e perfis topográficos foram os materiais da representação gráfica utilizados pelos professores na realização do ensino de Geografia em diferentes momentos da aula.

O ensino pelo mapa, ou seja, o uso da linguagem cartografia para ensinar diversos conteúdos, apareceu como a prática predominante nas aulas observadas, especialmente naquelas sobre a região. Assim, as noções cartográficas como orientação, localização (coordenadas geográficas e principais paralelos e meridianos) e legenda foram tratadas concomitantemente com o tratamento didático de outros conteúdos, como pode ser observado nas aulas do professor P2 e do professor P13 (Quadros 11 e 13). Mesmo a aula do professor P13, que teve como foco exclusivo as noções cartográficas, a orientação pelos astros ocorreu no pátio da escola, o que evidencia a articulação entre cartografia e o lugar do aluno.

A leitura do mapa é a prática predominante. Mas também a produção do mapa, ainda que menos recorrente, apareceu na prática de dois professores (P2, P13), por meio do uso de mapas mudos em diferentes escalas com a respectiva solicitação da produção da legenda. A identificação dos estados e sub-regiões do Nordeste no mapa mudo foi a atividade proposta pelo professor P2 para o 7º Ano no dia 23 de agosto, conforme o Quadro 3. Nessa mesma linha, a identificação das capitais e regiões do Brasil no mapa mudo foi a atividade do professor P13 para a aula do 6º Ano no dia 19 de novembro, conforme o Quadro 5.

Na leitura do mapa predominou o nível da localização e análise de modo articulado com as questões geográficas em todas as séries dos anos finais do Ensino Fundamental. Mas também, ainda que menos recorrente, foi desenvolvida a correlação de mapas, especialmente do mapa físico com o político. Atividades de correlação do perfil topográfico com mapas físico e político foram realizadas pela professora P14, a exemplo da aula na turma I3 no dia 26 de agosto, conforme o Quadro 14, a explicação da formação territorial do Brasil por meio

da articulação dos mapas de formação territorial, vegetação e população, pelo professor P13 para o 7º Ano, no dia 26 de novembro, conforme o Quadro 13.

Portanto, ainda que a Geografia instituída no livro didático indique um momento específico para o ensino da linguagem cartográfica, os professores a utilizam na leitura espacial dos fenômenos como uma linguagem transversal do tratamento didático dos conteúdos geográficos.

As questões geográficas associadas à linguagem cartográfica e aos princípios lógicos da Geografia também integram o pensamento teórico-conceitual docente no tratamento didático dos conteúdos geográficos. Trata-se de questionamentos feitos pelos docentes na problematização dos conteúdos, conforme ilustram os recortes de aulas a seguir:

O mapa político da África foi o objeto de estudo na turma H1 [...] em 1º de novembro. A aula é dialogada, iniciando-se com a explicitação, pela professora, no mapa afixado ao quadro, das grandes dimensões desse continente, a partir da identificação de seus limites [...]. A docente segue questionando com base no mapa: “Esse continente tem muitos países? Com que esses países se parecem?” [...] “Qual foi o último país da Copa (2010)? O Brasil foi colonizado, por quem?” (Professora P11).

A aula do 7º Ano, em 26 de novembro, trata da formação territorial do Brasil. [...] o professor utiliza-se da localização e análise e também da correlação de vários mapas do livro didático [...] Com base no mapa das atividades econômicas questiona aos alunos: “Onde está a cana-de-açúcar?” [...] “Para onde está essa beirinha?” [...]. O docente vai até o mapa atual de vegetação, presente no capítulo anterior, e pergunta: “Por que está mais devastada no litoral?” [...] No mapa de população, localizado no capítulo posterior ao que estão estudando, questiona: “Por que há maior população no litoral?” (Professor P13).

O relevo da América do Sul, por sua vez, é tratado na aula de 19 de agosto em atividade de análise do mapa físico da região, disponível no livro didático, por meio das seguintes questões: “Como é o relevo da América do Sul na porção Oeste (Oceano Pacífico)? Como se caracteriza o relevo da porção Leste (Oceano Atlântico) na América do Sul? Cite duas planícies, dois planaltos e uma montanha” (Professora P14).

[...] aula ministrada na G1, em 27 de agosto, como introdução ao conteúdo Nordeste. [...] “Se eu falar de Nordeste o que vem a sua cabeça?”. “Seca”; “Mas não é todo o Nordeste que é seco. Sabia que lá também há uma área que chove mais do que aqui? Por que só pensamos em seca?” (Professora P16).

A África, o Brasil, a América do Sul e a região Nordeste e os temas a eles vinculados na análise empreendida pelos professores são compreendidos, inicialmente e com maior ênfase, a partir das questões da localização e da extensão e distribuição, isto é, onde e como? Esses questionamentos levam ao reconhecimento da localização e à caracterização do fenômeno: onde está a cana-de-açúcar? Esse continente tem muitos países? Com que esses países se parecem? Como é o relevo da América do Sul na porção Oeste?

No aprofundamento da análise, em menor recorrência, são feitas questões relacionadas à conexão, isto é, por quê? Esse tipo de questionamento possibilita a compreensão do fenômeno a partir da sua correlação com outros elementos explicativos. Os questionamentos, portanto, pautam-se em relações: vegetação e população (Por que está mais devastada no litoral? Por que há maior população no litoral?) e percepção pessoal-realidade (Se eu falar de Nordeste o que vem a sua cabeça? Por que só pensamos em seca?).

Ao ensinar pautando-se em questionamentos geográficos os professores possibilitam que os alunos formem um raciocínio geográfico, de modo que, mais que compreender as características do processo de formação territorial do Brasil ou do fenômeno da seca no Nordeste, eles podem vir a internalizar um modo de análise a ser aplicado a outros recortes espaciais. A análise de Cavalcanti (2012) sobre a formação do raciocínio geográfico indica o trabalho com três questões básicas da Geografia: onde? Por que nesse lugar? E como é esse lugar?

Portanto, identificou-se que o pensamento teórico-conceitual do professor mobiliza: os princípios lógicos da Geografia conforme indicação de Moreira (2010) e Ascensão e Valadão (2014); os dois níveis de leitura e interpretação do mapa propostos por Simielli (1999) para as séries finais do Ensino Fundamental; e as questões geográficas que contribuem para o desenvolvimento do raciocínio espacial propostas por Cavalcanti (2012).

A superação da Geografia instituída é feita pelos professores a partir da leitura geográfica que fazem ao ensinar os conteúdos indicados por ela. Trata-se de leitura fundamentada na concepção de regionalização por critérios prévios, nos princípios lógicos da geografia, na linguagem cartográfica e nas questões geográficas. Tal análise é potencial na passagem da compreensão empírica para a teórica do fenômeno, pois mobiliza um sistema de conceitos no estudo das regiões do mundo. A relação dos alunos com as informações de cada região é mediada por esse conjunto de conceitos da Geografia mobilizados pelos professores no tratamento das informações. Por certo, o aluno não aprende apenas que a América Latina foi uma colônia de exploração e que a América Anglo-Saxônica foi uma colonização de povoamento, mas passa a entender também que essa regionalização resulta da adoção de um critério prévio e que outras configurações regionais podem ser propostas.

Ainda que o que se ensina não seja o conteúdo em si, mas sim a leitura que se faz dele, é preciso ponderar que cada tema, pelo menos em parte, induz a determinadas leituras. Assim, ao se considerar, com base em Davidov (1988), que a metodologia deriva dos conteúdos e com base em Libâneo (1993), que no trabalho docente conteúdo, objetivos, métodos e condições estão articulados, compreende-se que a análise espacial dos conteúdos

da Geografia instituída feita pelos professores atribui um caráter crítico a tais conteúdos. Ratifica-se, por conseguinte, a importância do pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar na superação dessa Geografia instituída, visto que, enquanto não se muda a estrutura curricular tradicional, o ensino crítico na escola só é possível por esse pensamento do docente.

O fato é que a tarefa de superar a região como conceito obstáculo na Geografia escolar ainda está em aberto.⁴⁴ Acredita-se, inclusive, que essa distribuição dos conteúdos escolares em regiões tem dificultado a incorporação de novos conteúdos e análises mais integradas sobre alguns temas específicos da Geografia: a exemplo das temáticas físico-naturais em seus aspectos físicos e sociais (MORAIS, 2011); da consideração da vertente como unidade de análise do relevo (ASCENÇÃO, 2009); da leitura da cidade por meio da tríade lugar, paisagem e território (CAVALCANTI, 2008). A estruturação do conhecimento em torno de problemas socioambientais relevantes, conforme a proposta do IRES (GARCÍA PÉREZ, 2001), também é dificultada por essa estrutura.

Os professores ficam com o dilema sobre como fazer a leitura geográfica a partir de problemáticas provenientes da realidade do aluno se o “currículo oficial”, veiculado pelo livro didático, está indicando que sejam ensinadas em pequena escala as regiões do Brasil, a África, a América... etc. Tal dilema é vivido, por exemplo, pela professora P16, que, apesar de ter constatado a problemática de que seus alunos não conhecem a cidade em que vivem e de ter elaborado um projeto para atuar na referida problemática, argumentou que precisará parar “um pouquinho” o conteúdo para desenvolver o projeto. A professora P14, por sua vez, constatou a dificuldade de seus alunos lerem gráfico, mas do mesmo modo que P16, disse que terá também que parar o conteúdo para tratar desse assunto. Nesse sentido, a proposição de conteúdos “novos” provenientes de problemáticas levantadas pelo próprio professor até tem sido feita pelos docentes, mas sempre com a suspeita de se estar indo contra a lógica dos conteúdos indicados para serem ensinados. Acredita-se que tais conteúdos precisam deixar de serem alternativas, exceção, e passarem a ser a regra, isto é, serem incluídos no rol dos oficiais.

Refere-se a dilema situado no campo do currículo, mais especificamente do livro didático, sobre a questão do processo de seleção dos conteúdos. Por isso, concorda-se com

⁴⁴ Refere-se, principalmente, à distribuição dos conteúdos por série com base em regiões, especialmente no livro didático. De qualquer modo, trata-se de hipótese construída a partir de entrevista e observação de aula com os professores da pesquisa e do conhecimento parcial de alguns livros didáticos, que requer um estudo específico na estrutura dos livros didáticos brasileiros.

Lopes (2007) de que é preciso questionar sim o lugar do livro didático no currículo, pois mesmo as recontextualizações que ele possibilita são limitadas, pois sentidos são mantidos. Por conseguinte, os livros escolares devem perder o caráter de didático, pois o raciocínio da ação didática é desenvolvido pelo professor. Os livros didáticos devem ser substituídos por livros, fascículos, encartes que tratem de temas específicos da Geografia, os quais serão utilizados pelos professores conforme a demanda de cada conteúdo ensinado no momento. Nesses termos, os professores que pensam Geografia escolar em uma perspectiva teórico-conceitual têm como desafio superar a mediação do livro didático, como currículo oficial e texto pronto, e passar a usar orientações curriculares mais gerais a exemplo dos PCNs, como referência para seleção do “conteúdo oficial” de ensino, utilizando, dessa forma, os livros escolares sem o caráter de didático, apenas como uma das fontes textuais do tema em estudo.

Portanto, os professores apresentam indícios de um pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar, por meio do qual eles lidam de modo autoral com o obstáculo da Geografia instituída no livro didático. Com esse pensamento os professores conseguem superar a lógica do livro didático pelo menos em termos metodológico, pois os conteúdos tradicionais indicados para o ensino continuam sendo ensinados. Os professores também indicam conteúdos novos, como o projeto sobre Goiânia da professora P16, mas têm mais resistência em alterar os conteúdos indicados. É o peso do currículo oficial, nacional, a base comum. Tal peso só pode ser superado pelo pensamento teórico-conceitual, por isso o investimento teórico é uma demanda constante na prática docente.

5.3 Demanda por Investimento Teórico no Âmbito da Prática Docente

A teoria, conforme se vem demonstrando, tem um papel fundamental no pensamento teórico-conceitual docente e, por sua vez, na prática docente. Dada essa relevância, buscou-se compreender junto aos professores a origem desse pensamento, ou seja, como ele havia se tornado o professor que é. Os motivos, por eles indicados, são a profissão, a escolha da profissão e a formação. Na análise de tais motivos, reconheceu-se a demanda por um contínuo investimento teórico no âmbito da prática docente, como uma medida necessária ao desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual. Argumenta-se que essa tarefa requer a superação das análises que defendem a epistemologia da prática como fundamento da formação docente.

5.3.1 Superação da epistemologia da prática

Neste tópico apresentam-se as concepções docentes sobre sua formação profissional. Na sequência, se evidencia nessas concepções a demanda continua por teoria. Por fim, destacam-se os limites da epistemologia da prática na interpretação da formação docente, com foco no pensamento teórico-conceitual, a favor da adoção da práxis e da problematização da prática como uma proposta mais coerente para a referida formação.

Concepções docentes sobre sua formação profissional

As concepções docentes a respeito de sua formação profissional foram obtidas inicialmente na narrativa, em que os dezesseis professores escreveram sobre os motivos que contribuíram para que se tornassem o profissional que são hoje, e posteriormente na entrevista, em que cinco docentes falaram sobre como haviam aprendido a conceber e a fazer o seu trabalho do modo como o fazem. Os resultados dos dois instrumentos fluíram para os mesmos motivos, dentre os quais aqueles relacionados à profissão, que tiveram o maior número de citação, em seguida os ligados à escolha da profissão e por fim os vinculados à formação (Gráfico 3).

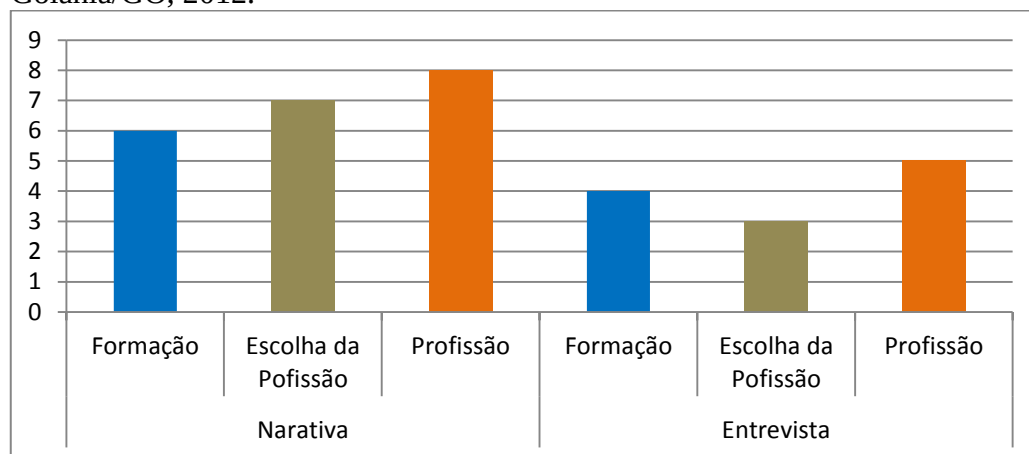
Cada motivo citado foi contabilizado uma vez por professor, com a intenção de visualizar o sentido atribuído pelos docentes. Segue uma caracterização dos motivos apresentados, tomando como referência a ordem cronológica de cada um deles.

A escolha da profissão é feita por meio da motivação pessoal docente, em relação ao gosto pela Geografia, pelo estudo e pela docência. Também é considerada a influência de outros professores da família e, sobretudo, da educação básica.⁴⁵ Na entrevista a professora P11 reforçou seu gosto pelo estudo e o papel de ex-professores da educação básica na sua opção pela profissão; a professora P16, que não havia se manifestado sobre o assunto antes, disse ter aprendido a mostrar ao aluno a importância de estudar o conteúdo com sua professora de História; o professor P13 ressaltou que cursou Geografia pelo fato de ter optado por participar de um congresso do movimento estudantil no dia do vestibular para História e também em função do gosto por essa ciência e de sua formação em Agrimensura no Ensino Médio. Esses sentidos motivadores para o ingresso no curso de licenciatura em Geografia também já foram identificados em várias pesquisas que tratam da formação do professor de

⁴⁵ Professores que citaram a escolha da profissão na narrativa: P2, P6, P7, P8, P10, P11, P15 – Apêndice F.

Geografia, como as desenvolvidas por Borges (2001), Kaercher (2004), Oliveira (2008) e Morais (2011).

Gráfico 3 - Concepções docentes a respeito de sua formação profissional: motivos pelos quais os professores de Geografia são o que são hoje, Goiânia/GO, 2012.



Fonte: pesquisa empírica realizada Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, com dezesseis professores de Geografia, no segundo semestre de 2012.

A contribuição da formação, no formato de curso sistematizado, para a atuação profissional é indicada por seis docentes na narrativa.⁴⁶ No que tange à formação inicial, ou seja, ao curso de licenciatura na universidade, os professores citaram apenas que ela contribui, sem terem detalhado as razões (P13, P16). Todavia, ao tratar da formação inicial articulada à continuada, foram apresentados alguns detalhes. Por exemplo, a professora P14 destacou a relevância de seu comprometimento com sua formação nessas duas dimensões e o professor P15 destacou alguns conteúdos do curso de licenciatura, assim como as correntes de Geografia Física e Humana. Além disso, deu a entender que continua estudando, mediante a leitura de livros, artigos, jornais e revistas atinentes aos conteúdos que são objeto de estudo da Geografia. Os docentes que trataram exclusivamente da formação continuada ressaltaram seus anseios por novos conhecimentos. O professor P6, por exemplo, evidenciou o seu desejo de melhorar tanto didaticamente quanto em termos dos conteúdos de Geografia, e a professora P9 revelou que as aflições do cotidiano escolar motivaram-na a estudar Neurociências da Aprendizagem e Psicopedagogia (Apêndice F).

Esses sentidos revelam o peso do estudo do ponto de vista acadêmico/científico para a formação docente em Geografia. Destaca-se que o peso da formação inicial é atribuído pelos professores com menor tempo de carreira e de conclusão do curso de graduação (P13, P14,

⁴⁶ Professores que citaram a formação na narrativa: P6, P9, P13, P14, P15, P16 – Apêndice F.

P15, P16, Tabela 1), e a formação continuada é salientada como uma necessidade por parte dos professores com maior tempo de carreira e de formado (P6, P9 – Tabela 1). Essa conclusão é corroborada pelos resultados das entrevistas, nas quais os professores P13 e P16 reafirmaram o papel do curso de Geografia como a principal fonte dos conhecimentos por eles mobilizados na atuação profissional. Os professores P2 e P11, que não haviam se manifestado sobre o assunto antes, citaram o peso da formação continuada. Para o professor P2 o grupo de estudo na escola e a realização do curso de especialização foram essenciais para sua atuação na educação de adolescentes, jovens e adultos. Já a professora P11 trata de toda sua trajetória de formação e argumenta que seu curso de Geografia foi muito bom e que a especialização em educação inclusiva, cursada em 2011, possibilitou sua atuação nessa área na rede estadual de ensino.

A profissão, por sua vez, é tratada nas narrativas de oito docentes, dos quais seis têm mais de doze anos de carreira e duas tem quatro anos,⁴⁷ a partir de três grandes sentidos. Esses mesmos sentidos puderam ser constatados nas entrevistas dos cinco professores, desde aqueles com trinta, até aqueles com quatro anos de carreira.

O sentido da experiência profissional, citado por seis docentes, vincula-se às relações humanas na escola e às condições de trabalho dela resultante, isto é, à relação com os alunos e outros professores da escola e às condições resultantes dessa relação tanto do ponto de vista da tranquilidade (P13) quanto da hostilidade (P9). Na entrevista, esse aspecto das relações humanas é reafirmado pela professora P16, e outros dois aspectos novos são acrescentados. A presença histórica do livro didático na escola é citada pelo professor P2 como uma referência de sua experiência no ensino, que é marcada pelo uso desse livro, complementado com materiais de jornais e revistas no ensino dos conteúdos, ou seja, ele não segue o livro à risca. A experiência como um lugar, onde se fazem as adequações entre as expectativas da formação inicial e a realidade, é citada pelo professor P13 como uma importante marca para que se tornasse o professor que é hoje. Nesse contexto, considera-se que a aprendizagem docente, proveniente da experiência na escola, advém das análises empreendidas pelos professores sobre as relações humanas, especialmente com os alunos e outros professores, das relações com o livro didático e da correlação entre formação acadêmica e exercício da docência.

O interesse pela intervenção na aprendizagem do aluno é o segundo grande sentido, citado por três docentes na narrativa. Mudar a vida do aluno, fazê-lo compreender os

⁴⁷ Professores que citaram a profissão na narrativa: P1, P4, P5, P9, P12, P13, com mais de doze anos de carreira, e P14 e P16, com quatro anos de carreira – Apêndice F e Tabela 1.

conteúdos da aula e conscientizá-lo sobre seu papel na vida na Terra são os aspectos relacionados a esses sentidos. Por conseguinte, reverter a realidade vivida pelos alunos é o desejo do professor P5, no sentido de atuar para que a maior quantidade de alunos compreenda os conteúdos das aulas, é a motivação da professora P9. Conscientizar os alunos de suas responsabilidades na melhoria da vida no planeta é o que motiva a professora P12. Na entrevista, o professor P13 argumentou que é preciso investir na progressão da aprendizagem dos alunos, pois é atuando aí que o professor consegue “mudar o mundo”. O referido professor acrescentou ainda que, para fazer essa tarefa, é preciso conhecer as condições da escola, para saber exatamente onde se pode atuar rumo à mudança. A professora P14, por sua vez, argumentou que ter paciência com os alunos, compreendendo-os no contexto de sua turma, nível de desenvolvimento, habilidade de escrita e em suas dificuldades, é fundamental na definição dos conteúdos, atividades e tipos de discussões a serem desenvolvidos com os alunos. Nota-se, portanto, que a consideração do aluno como sujeito da aprendizagem é um sentido fundamental da profissão docente, uma vez que possibilita aos professores atuarem na construção e transformação da realidade a partir da formação dos alunos.

O terceiro grande sentido é conceber-se a si mesmo como um profissional, citado na narrativa por duas docentes. A professora P12, por exemplo, argumenta que atualmente vê a si mesma como uma profissional que contribui para a conscientização dos alunos, diferentemente do que ocorria no início da carreira, quando trabalhava com foco no salário/sobrevivência. A professora P14, de sua parte, afirma que o fato de ela conceber-se a si mesma como uma profissional da rede pública de ensino lhe permite fazer seu trabalho com qualidade e superar as fragilidades da profissão, que é de fácil desmotivação por causa dos inúmeros problemas existentes. Na entrevista, dois professores trataram desse sentido da profissão docente. O professor P13 apresentou a necessidade de o professor conhecer a legislação e os mecanismos legais do ensino e da docência para poder tomar posições com maior autonomia na profissão, destacando que esses assuntos são estudados na licenciatura. A professora P11 apresenta a trajetória de sua formação profissional desde a educação básica, passando pelo curso de magistério, o ingresso no curso de licenciatura em Geografia e a realização da especialização de modo articulado com sua efetivação como professora dessa matéria, destacando, assim, o seu processo de profissionalização pela via da formação. Por isso, conceber-se a si mesmo como profissional que age em busca dessa profissionalização é um importante sentido da profissão docente, por possibilitar aos docentes se posicionarem com maior autoridade em relação ao seu trabalho.

Portanto, a formação dos professores de Geografia da pesquisa, como profissionais assim constituídos na atualidade, resulta dos sentidos atribuídos por eles à escolha da profissão, à formação e à profissão. Esses motivos são tratados pelos docentes de modo articulado, em função do papel formativo de cada um deles, conforme se demonstrou anteriormente e pode ser constatado nas entrevistas a seguir. Tais motivos revelam o papel do contexto social e do ensino, dos cursos de Geografia e de especialização, na formação do pensamento teórico-conceitual docente, pois, como bem destacou Vigotski (2009), o meio social é a fonte motivadora para a formação de conceitos, cuja evolução também está articulada às demandas criadas por esse meio e ao processo de ensino-aprendizagem sistematizado.

Demandas da prática docente por conhecimento teórico

Diante do exposto, extraem-se três conclusões que indicam o uso da teoria pelo professor no âmbito de sua prática docente, ressaltando, assim, que essa prática requer um investimento teórico continuamente.

A primeira é que a experiência escolar anterior tem relevância importante na atuação docente, mas é revisitada/compreendida a partir do pensamento teórico construído no curso de licenciatura. Isto é, os professores optam por ingressar no curso de Geografia porque gostam da matéria e também de seus ex-professores da escola, mas após a conclusão do curso, já no exercício da profissão, eles retomam, da influência desses antigos professores, somente os elementos que julgam, com o seu atual pensamento teórico, como relevantes para essa ação profissional. Portanto, ainda que a professora P16 afirme que tenha aprendido com sua professora de História da escola que é importante mostrar para o aluno o sentido de estudar cada conteúdo, ela mesma alega que o peso maior para que se tornasse a professora que é hoje veio de sua formação acadêmica. Segue a fala da docente:

Pesquisadora – Como você aprendeu a organizar o seu trabalho desse modo como você faz?

P16 – Eu acho que da minha formação. Eu acho que tive uma formação boa na UFG. É, eu acredito que seja isso, a minha formação; acredito que seja a experiência de outros professores; da minha experiência como aluna. Eu tive professores, nenhum foi de Geografia por incrível que pareça, mas professores de História, então as minhas experiências do passado como aluna, essa ideia de entender por que estudar as coisas, vem lá de trás, dessa professora de História, porque ela explicava muito por que você vai estudar História, por que você vai estudar isso, qual a importância, para que estudar Egito? E aí ela explicava muito isso, o porquê do estudo. Então eu acho que vem disso, da experiência dos professores, na faculdade, dos professores colegas meus que são

professores, amigos mesmo, que já era professor antes mesmo de entrar na faculdade. E o resto eu acho que é da minha formação mesmo. *Mas a maior parte eu acho que é da minha formação. Eu acho que a minha formação na UFG me possibilitou pensar mais sobre a educação e sobre o ensino de Geografia.* (Professora P16, linha 197).

A segunda conclusão lembra que a formação acadêmica do professor, tanto inicial quanto continuada, é a fonte dos conhecimentos teóricos mobilizados pelos docentes no exercício da profissão, cuja valoração se diferencia em função do tempo de egresso da universidade. Portanto, o peso da formação inicial é mais forte para os professores com menor tempo de egresso, ao passo que a formação continuada é a referência valorizada pelos professores com maior tempo de egresso da universidade. Esse resultado indica que à medida que aumenta o tempo de carreira dos professores na escola eles vão se distanciando de sua formação teórica inicial e se aproximando mais dos elementos práticos cotidianos da docência, sendo os cursos de especialização seu reforço em formação teórica – a brecha do contexto institucional rumo à teoria. Logo, independente da origem da formação teórica, ela continua com peso na prática docente.

Assim, diferentemente da professora P16, o professor P2, que se formou na década de 1980, se recorda pouco dos eventos de sua formação no curso de licenciatura e atribui maior peso ao curso de especialização. Ele argumenta que, para ensinar Geografia nas turmas de adolescentes, jovens e adultos, estudou os fundamentos dessa modalidade de ensino em grupo de estudo, com demais professores da própria escola, e cursou uma especialização. O professor P2 ressalta também seu investimento pessoal em estudo e pesquisa e também na compra de jornais como uma ação necessária para ir além do livro didático no ensino de conteúdos como África e Europa.

Pesquisadora – Como você começou a organizar o seu trabalho dessa forma?

P2 – *Toda vida foi desse jeito. A prefeitura sempre indica os livros, nós indicamos o livro, cada professor recebe o panfleto e escolhe o livro. Se o livro escolhido for igual para todas as escolas, se todos tiverem a mesma ideia, aí a prefeitura organiza aquele. Mas se o livro que a gente escolheu é minoria, então a gente tem que [se] adaptar àquele outro. Então, eu já tenho trinta anos de carreira, e nesses trinta anos teve sempre o livro didático para a gente seguir [...]. Mas é lógico que a gente não segue, porque tem certas coisas que a gente tem que colocar lá, como é que fala?, introduzir para dar uma visão melhor para os alunos, que a gente não é igual cavalo, por exemplo, que segue; a gente abre um leque. Se, por exemplo, nós vamos falar sobre o sol, aí eu vou na internet, pego a imagem do sol, tiro cópia dele e mostro para eles como que é a explosão do sol; se acontecer alguma coisa no Irã/Iraque na época que teve aquele conflito lá, então a gente vai no jornal tira notícias, leva para eles. Então existe. Nós estávamos falando sobre o continente africano, então eu tirei várias notícias da internet e levei para eles verem, estudarem. Tenho a assinatura do jornal O Popular, também a gente tira. No ano passado,*

eu estava trabalhando com eles o continente africano, o continente europeu lá, aí eu fiz a assinatura da Folha de São Paulo só para levar para eles, para eles recortarem as notícias para a gente fazer um painel, comprei especialmente para isso. Inclusive quando fui pedir o cancelamento a moça perguntou: “Mas por que o Senhor quer cancelar?”. “Porque a minha meta já foi alcançada, agora não preciso mais”. (Professor P2, linha 128).

Pesquisadora – E esse seu jeito de lidar com os alunos, você sempre trabalhou no EAJA, você acha que aprendeu isso como?

P2 – A prefeitura não deu curso não, simplesmente distribuiu apostilas para a gente, apostila sobre EJA explicando o funcionamento – porque antes era o ensino regular, depois passou para o EJA –, chamaram a gente lá e perguntou se tinha condição de trabalhar com os alunos. É lógico que a gente vai falar que sim. [...] a gente não vai poder falar não, não gosto. Distribuíram a apostila falando sobre o EAJA, o nosso é EAJA, acho até estranho falar EJA. *Nós estudamos, estudamos na escola através de grupo e ficamos mais por dentro do EAJA. Eu estava fazendo um curso, comecei e fui até quase o final, cheguei a escrever a monografia sobre o EAJA, fui aprovado em tudo, mas eu não passei nas provas escritas. Então, o curso todo foi sobre o EAJA, e aí me deu mais ainda condições de melhorar o trabalho com o EJA.* O ensino do EAJA é um ensino diferenciado. Eles mesmos falam [que] a partir do momento [em] que o aluno coloca um assunto você tem que dar sequência àquele assunto, porque senão bloqueia ele. Você tem que dar chances para ele. (Professor P2, linha 147).

Pesquisadora – O curso de Geografia falava alguma coisa de como selecionar o conteúdo, como trabalhar com o aluno?

P2 – Não, não, eu pelo menos não me lembro disso não. *Principalmente quando a gente foi fazer o estágio, nunca tive essa lembrança de ter falado isso sobre como lidar com os alunos não, até porque a professora vigiava a gente no estágio, mas nunca foi falado isso.* Eu, pelo menos em minha época, não me lembro disso não. O cursinho básico foi fundamental, quando foi colocado o EAJA nas escolas municipais. Agora, quando fiz a monografia e estudei sobre o EAJA, aí que eu estudei mais ainda, porque me deu visão, porque foi um ano estudando só o EAJA. Essa especialização foi por fora, foi pelo Exato, eu mesmo que paguei, mas não concluí, por causa das provas presenciais, eu nunca alcançava sete. Aí eu fiz outro agora, esse eu terminei, que é sobre educação inclusiva. Nós temos alunos especiais na escola, foi muito bom. Acho que qualquer curso que a gente faz na área de educação ajuda muito. Agora... eu formei em oitenta e três, então você vê que de oitenta e três até hoje, você vê que se não fizer uns cursinhos, assim, a gente fica fora das coisas. Ainda bem que tem internet também, que a gente pode ler também para pode ver como lidar com o aluno. (Professora P2, linha 161).

Na terceira conclusão ressalta-se que o exercício da profissão docente, por ser o contexto da relação teoria e prática que propicia a autoria docente, requer um contínuo investimento teórico para possibilitar a compreensão e transformação desse contexto. Marcam esse contexto: as relações humanas professor-aluno-gestão; a presença do livro didático; o aluno como sujeito da aprendizagem; e o uso de conhecimentos provenientes da formação acadêmica.

A necessidade de se conhecer o aluno e o contexto que se tem para que a intervenção docente na aprendizagem tenha efeito é visualizada na fala da professora P14. Refere-se à fala que situa a fraqueza do professor diante da força da organização escolar, ao permitir a

existência de turmas com alunos em excesso e das deficiências cognitivas e indisciplina do aluno. Para lidar com essa situação, a professora ressalta a necessidade da paciência.

Pesquisadora – Para você construir essa forma de dar aula, de pensar e organizar o seu trabalho, quais são os elementos que contribuem para você chegar nesse nível? O que você acha que é relevante para você ser a professora de hoje?

P14 – Ultimamente tem que *ter um pouco de paciência* para lidar com essas turmas, que são turmas muito cheias. *Porque tá na diretriz que a turma pode ter trinta. Mas direto está matriculando, e tem turma com quarenta.* E atrapalha muito. Então, desde pensar como que seria a sala, como que seria o nível, como que o aluno escreve, quais são as maiores dificuldades, você tem que pensar nisso. *Adaptar determinados tipos de conteúdos, adaptar determinados tipos de atividades e discussões também.* Por exemplo, rodas de discussão, não é toda turma que vai poder fazer isso. *Então você tem que relevar a partir do aluno que eu tenho.* O aluno que eu tenho conversa muito em sala? Então determinados tipos de atividades não dá para fazer. Determinados conteúdos também eu não vou poder ver. Então vai partir mesmo da realidade da escola, que tipo de recurso que eu tenho, o que eu posso usar, e como que eu vou usar isso em relação ao aluno que eu tenho. Como que ele é, como que ele não é. Ontem eu fiz com eles uma atividade de elaboração de mapa. Agora, sabe, como é essa organização do ciclo, não deu certo, “você vai ficar sem nota”, “ah! por quê? não cumpre tal e aí?”. Então, assim, às vezes quebra todo o ritmo, o andamento de um planejamento que você faz, de um jeito que chega que você chega numa sala de aula que você sabe como é que vai ser, bagunça toda a sua estrutura de aula, querendo ou não. *E é uma realidade que a gente tem, acho que não é só privilégio meu ter esses alunos, essas estruturas.* (Professora P14, linha 161).

A força do professor na compreensão e transformação da realidade escolar, por sua vez, é visualizada na fala do professor P13, que destaca que mesmo havendo uma série de problemas é possível avançar na aprendizagem dos alunos. Assim, dá a entender que a transformação a ser empreendida pelo professor situa-se na formação dos alunos. Para atingir esse objetivo o professor não pode desistir, tem de continuar na escola. Se antes a professora P14 citou a paciência, agora a resistência também é chamada para caracterizar a atuação docente. Nessa tarefa da resistência, a atualização do conhecimento teórico docente referente ao plano de carreira e aos mecanismos legais da docência e da educação é indicada pelo professor P13 como uma necessidade dos professores rumo a sua profissionalização. Segue a fala do docente:

Pesquisadora – O que contribuiu para que você se tornasse o professor que é hoje?

P13 – *A formação no IESA.* No meu caso específico, eu ia fazer outro curso. Na primeira vez eu estava inscrito no vestibular para História. Aí, ao invés de fazer o vestibular, eu fui para um congresso do movimento estudantil secundarista. Aí eu fiz um curso técnico. Foi por isso que eu fui parar na Geografia, fiz Agrimensura. Eu continuava querendo um curso de Humanas, mas um curso de Humanas que deslocasse um pouco, mas aí só tinha Geografia. Foi fundamental para mim, a história de vida, a vivência – a participação no movimento estudantil, eu não ter feito o curso de História, fazer outro segundo grau no curso de Agrimensura, a militância. Algumas coisas do ponto de vista crítico eu fui

aprendendo na prática, atuando. Essa história de vida, ter feito um curso técnico, o curso técnico foi muito importante, o IESA, a Geografia deu uma base muito boa em todos os sentidos tanto para o estudo, uma formação bem completa. Isso tudo influenciou na formação. A experiência como professor, mesmo com essa história e com a militância, depois que começa a dar aula, é que vai ter que adequar suas expectativas com a realidade. *Na medida do possível fazer avançar na aprendizagem. Não adianta querer também achar que vai mudar o mundo aí. Inclusive para querer mudar o mundo é preciso continuar aí.* Saber das condições da escola, porque tem todos os problemas. *“Há não sei o quê, tem os problemas disso daquilo!?”.* E aí você tem que saber, com todos esses problemas que tem, saber: o que [é] que dá para fazer? Isso aqui tem jeito de mudar? Agora não, talvez em outro contexto histórico. Mas isso aqui dá para mudar agora? Isso aqui dá. Então aqui você atua. Tem que ter essa leitura inclusive de contexto, além da leitura de mundo, essa leitura de contexto, aí é mais da História do que da Geografia, o momento que a gente vive, das políticas educacionais aplicadas. *Tem que saber os seus direitos, conhecer o estatuto, Plano Nacional de Educação. Então acaba que todas essas coisas, acaba que às vezes a gente nem percebe e muda.* A maioria dos professores nem se preocupa em pegar as leis. Não digo que tenham que estudar a fundo isso, mas pelo menos conhecer o Plano Nacional de Educação, a reforma curricular que vai vir será aprovada e vai interferir na minha vida, pois tudo vai interferir nos rumos da educação nacional. *É preciso estar atento para essas coisas. Aí [se] a gente ver essas coisas nas licenciaturas, a gente tem pelo menos uma noção. Essa formação teórica, essa história de vida, a formação no IESA, depois disso a vida, o exercício da profissão mesmo.* O exercício da profissão em si entra no campo da experiência. *Então todas essas coisas acabam interferindo, porque não adianta ficar só na experiência ou só na teoria, porque acaba que tudo isso vai se relacionar, uma hora você vai acionar mais uma coisa, noutra outra, e todas vão ser necessárias.* (Professora P13, linha 133).

O estudo permanente também tem um papel essencial para o exercício da profissão docente. Esse é o principal aspecto, citado pela professora P11, que apresenta sua trajetória de formação da educação básica a pós-graduação como essencial para o ingresso e permanência na carreira. Como a professora começou a ensinar Geografia sem a habilitação no curso de licenciatura dessa área, ela argumenta que o livro didático de Geografia se constituiu como o seu principal texto para o ensino da disciplina e também de estudo, na preparação para o vestibular. Atualmente a professora, que se especializou em inclusão, está atuando também nessa área. Segue a fala da docente:

Pesquisadora– Como que você aprendeu a organizar o seu trabalho desse jeito que você faz?

P11 – *Eu fui uma ótima aluna. Eu tive ótimos professores de Geografia na Federal, inclusive a [...], que é a minha paixão! A professora [...]. Então, assim, eu estudei em uma escola, lá no interior de Goiás, Niquelândia. Meu pai trabalhava no grupo Votorantim, e no grupo Votorantim tinha uma vila residencial, que tinha uma escola que era da própria empresa, e essa escola ela tinha nível de escola particular, mas ela atendia os alunos filhos dos funcionários. Então eu estudei meu Ensino Fundamental todinho nessa escola, então eu tive ótimos professores e eu tive uma professora de Geografia que eu nunca me esqueci dela, chamava Veranilse, e essa Vera deu aula para mim no 8º ano na época. E ela foi, assim, fundamental para eu escolher a ciência Geografia, como a minha ciência preferida. Aí eu fui e fiz o magistério, passei no concurso do Estado na época em 95, me tornei professora da escola que eu fui aluna, lá em Niquelândia. Então eu me tornei*

professora dessa empresa do grupo Votorantim. Fiquei cinco anos como professora, e trabalhei em várias áreas. Depois eu fiz o concurso do Estado e fui ministrar aulas de Geografia. Então, mesmo sem ser formada naquela época, eu tinha contato com a Geografia. Naquela época eu tinha só o magistério, *eu não tinha formação superior em Geografia. E nem quando eu comecei no Estado. Eu ministrei aulas de Geografia, mas porque eu gostava muito, eu lia!* Eu falo assim que o *meu grande professor foi o William Vesentini*, porque eu li vários livros dele. Aquele *Geografia crítica* foi uma cartilha, foi uma bíblia para mim aquele livro [...]. *Tanto é que quando eu vim para Goiânia e prestei vestibular em Geografia em 95/96 eu li o livro do William. Então ele me ajudou demais. Eu estava sem fazer cursinho e eu passei na primeira fase e fiz o curso e foi muito bom! Fiz a minha especialização e não fiz o mestrado nem o doutorado, fiz nada, só fiz algumas especializações. Depois [...] eu lido muito com a aula da inclusão. Eu gosto muito dessa área, tanto é que hoje no Estado eu estou como professora de apoio e inclusão.* De manhã eu estou como professora de Geografia na Prefeitura de Goiânia, e à tarde como professora de inclusão. E eu já trabalhei na Superintendência de Ensino Social e eu acho que assim é muito importante, à tarde eu trabalho como professora de inclusão. Então para mim, assim, eu gosto muito, gosto mesmo. Eu não falo da boca para fora. (Professora P11, linha 183).

Os professores não estão excluindo os conhecimentos teóricos que não cabem na sua atuação profissional, mas sim ressaltando a necessidade de tais conhecimentos para a compreensão e a transformação de seu contexto profissional. O que se quer dizer com isso é que é preciso investir no conhecimento teórico docente continuamente, ou seja, é preciso propiciar as condições de estudo e pesquisa no âmbito da própria escola, pois a prática por si só não cria nada. Para essa tarefa é necessário destacar os limites e superar as interpretações provenientes da epistemologia da prática, que tem ocupado um lugar essencial nas políticas públicas da formação e do trabalho docente.

Limites da interpretação da epistemologia da prática

A epistemologia da prática, ao supervalorizar a prática como um meio para superar a racionalidade técnica, tem secundarizado o papel da formação teórica do professor. As concepções de Tardif (2002), sobre o conhecimento docente, e de Schön (2000), sobre os conhecimentos profissionais, retratam bem essa epistemologia.

Para Tardif (2002), na carreira são construídos continuamente os saberes práticos da experiência. Trata-se de um saber prático a partir do qual os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as dimensões. Para o autor, o saber da experiência é o saber de fato do professor, o que depende das condições concretas de realização do trabalho, bem como da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Dessa forma, o saber da experiência que surge da prática tem a função de avaliar e validar os demais saberes docentes provenientes de outras fontes como a

universidade, da ciência de base da disciplina e do currículo escolar.⁴⁸ Isto é, a prática docente determina os conhecimentos teóricos que são nela utilizados.

Nessa mesma direção, Schön (2000) explica o modo como os sujeitos constroem conhecimentos em sua prática, a partir das concepções de conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. A primeira, conhecer-na-ação, refere-se ao conhecimento tácito, cotidiano e implícito por meio do qual o sujeito executa suas ações no dia a dia, sem necessariamente ter consciência dele. A segunda, reflexão-na-ação, é mobilizada pelo sujeito na construção de respostas às ações novas ou imprevistas, quando o conhecimento do sujeito se mostra insuficiente para dar conta dessas ações. A terceira, reflexão sobre a reflexão-na-ação, concerne às análises feitas após a tomada de decisões na reflexão-na-ação, com a intenção de construir novas bases para a realização de ações futuras. Com base nesse processo, Schön argumenta que o conhecimento construído e mobilizado pelos profissionais tem uma natureza tácita/espontânea/cotidiana.

Portanto na epistemologia da prática, segundo Guimarães (2004), o centro da formação docente desloca-se dos aspectos acadêmicos e curriculares, integrantes da racionalidade técnica, para os aspectos da prática profissional, de modo que a escola e o currículo são propostos como lócus privilegiado de formação do professor.

O grande problema das propostas de Schön (2000) e mesmo de Tardif (2002) é considerar que a prática se torna teórica por si mesma, deixando transparecer por si só sua racionalidade. Essa é uma leitura de VÁZQUEZ (2011, p. 260) sobre a prática, o qual acrescenta que “[...] a prática não fala por si mesma, isto é, não é diretamente teórica. [...] Sem a sua compreensão, a prática tem sua racionalidade, mas permanece oculta, isto é, sua racionalidade não transparece diretamente, e sim apenas para quem tem olhos para ela”.

⁴⁸ Tendo como referência a fonte de origem, Tardif (2002) classifica os saberes docentes em quatro tipos: profissionais, disciplinares, curriculares, da experiência. Os saberes profissionais são aqueles saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e destinam-se à formação científica e erudita, ao fornecimento do arcabouço ideológico da profissão e a algumas formas de saber fazer. Tardif não tem uma visão positiva sobre esses saberes. Para ele, caso esses saberes sejam incorporados à prática docente, esta pode se transformar em prática científica, tecnológica da aprendizagem, e cita como exemplo o caso da aplicação pelos professores da pedagogia ativa. Os saberes disciplinares também têm como fonte e lugar de formação os conhecimentos sociais sistematizados de diversos campos do conhecimento ensinados na universidade sob a forma de disciplina. Trata-se dos conhecimentos das disciplinas específicas em seus diferentes aspectos. No caso da ciência geográfica, incluem-se os assuntos de teoria e método, geografia urbana, cartografia, pedologia, climatologia, geopolítica etc. Os saberes curriculares têm como fonte e lugar o currículo oficial delimitado pela instituição escolar. Segundo o autor, esses saberes se apresentam no formato de objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a escola seleciona os saberes sociais selecionados para a formação e cultura erudita dos alunos. Referem-se ao currículo oficial, ao conhecimento escolar, ao conteúdo que é delimitado para ser ensinado. Os saberes originários da experiência têm como fonte os conhecimentos elaborados pelo professor no exercício de sua profissão, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Nessa direção, são válidas as críticas de Duarte (2003) e Facci (2004) que apontam para os limites da epistemologia da prática. Para Duarte (2003), as propostas desse programa de pesquisa promovem o recuo da teoria e reduzem o conteúdo da formação a uma reflexão sobre os saberes profissionais de caráter cotidiano, tácito, pessoal e subjetivo.

O esvaziamento do trabalho do professor é a principal consequência resultante da adoção da epistemologia da prática conforme Facci (2004). Tal esvaziamento resulta dos seguintes elementos: a concepção de que o conhecimento vem da prática; a não abordagem da função social da escola com foco na formação da consciência dos alunos; a consideração da reflexão como uma forma de superação dos problemas cotidianos, caracterizando-a como um fazer técnico-prático. Por conseguinte, a autora acrescenta que o câmbio da imputação da reponsabilidade social à individualidade do professor é um dos grandes equívocos do conceito de reflexão. A superação da referida epistemologia, segundo Facci (2004), passa pela adoção da teoria crítica para a compreensão da prática docente, a exemplo da teoria histórico-cultural de Vygotsky e a pedagogia histórico-crítica de Saviani.

Nesse contexto, torna-se pertinente a proposta de Shulman (2005), na qual o conhecimento didático do conteúdo é o conhecimento de base do ensino cuja mobilização requer o trabalho com os demais: conteúdo e o curricular. Conforme se demonstrou no tópico anterior, o conhecimento didático do conteúdo geográfico é mobilizado pelos professores a partir de um raciocínio da ação didática em Geografia, que é constituído por um conjunto de conceitos essenciais como os princípios lógicos da Geografia, a linguagem cartográfica e as questões geográficas. É com base nesse raciocínio, que é teórico, que os professores superam a Geografia instituída no livro didático e atuam no desenvolvimento do raciocínio geográfico do aluno, transformando, por assim dizer, o contexto escolar em que atuam. Na concepção dos professores sobre sua formação profissional, constatou-se novamente a mobilização de conhecimentos teóricos tanto no momento da formação inicial quanto no exercício da profissão, de modo que esse conhecimento teórico, entendido como uma ferramenta para compreensão e transformação da realidade, é uma demanda constante da atuação docente. Portanto, o trabalho do professor resulta da interação entre teoria e prática, configurando-se como uma práxis.

A práxis, segundo VÁZQUEZ (2011), é a atividade prática material, adequada a fins, que transformam o mundo. A práxis resulta da interação mútua e consciente entre atividade teórica e prática na compreensão e transformação do mundo.

Na relação entre teoria e uma atividade transformadora se insere um trabalho de educação das consciências. Isto é, trata-se da “capacitação” dos sujeitos no uso dessas teorias

e a formulação de um conjunto de ações para a mobilização da referida teoria na transformação da realidade (VÁZQUEZ, 2011). Por isso, não se pode esperar que a simples imersão do professor em um ambiente de prática sem a reflexão teórica a ele correspondente propicie o desenvolvimento do pensamento teórico e da práxis criadora.

A simples imersão do professor na escola leva apenas à práxis imitativa, isto é, a uma práxis que não inventa um modo de fazer e que resulta da imitação e repetição de uma práxis criadora já existente. Por ser uma práxis que não cria e nem faz emergir uma nova realidade, é um tipo de práxis inferior, pois sua ação limita-se a ampliar o já criado (VÁZQUEZ, 2011). No trabalho docente, essa práxis marca a separação entre o trabalho físico e intelectual, isto é, entre aqueles que planejam e aqueles que executam, no qual o professor aparece como simples executor. A práxis imitativa é espontânea, com baixa ou quase nula consciência da ação prática.

A superação da práxis imitativa requer sua elevação para o nível da práxis criadora, uma práxis reflexiva com alto nível de consciência, que cria inclusive o modo de criar (VÁZQUEZ, 2011). No trabalho docente, essa práxis possibilita tanto a elevação da consciência da prática docente desenvolvida do planejamento à aula quanto da consciência de classe de sua posição na divisão social do trabalho em educação. Assim, a autonomia do professor só é possível a partir da conscientização e da práxis criadora, que permite o enfrentamento de novas necessidades e situações.

O desenvolvimento de um pensamento teórico-conceitual é fundamental na passagem do nível da práxis imitativa para a criadora, pois só com esse tipo de pensamento o professor consegue reconhecer os problemas oriundos da prática e, na medida de suas condições cognitivas, institucionais e sociais, superá-los. Como bem destacou Vigotski (2009), ainda que o meio social seja a fonte motivadora para a formação do pensamento conceitual, o estudo e as relações de ensino-aprendizagem sistematizadas são fundamentais nessa formação. Portanto, a formação do pensamento teórico-conceitual e, conseqüentemente, da práxis criadora resultam de ações intencionais planejadas para esse fim, não sendo possível seu surgimento espontâneo.

Como a práxis imitativa está presente na criadora, os conceitos cotidianos estão presentes no científico, mas isoladamente cada um tem uma função própria. Vigotski (2009) argumenta que o processo de formação dos conceitos científicos interfere na natureza dos conceitos cotidianos, e vice-versa, ainda que eles sigam vias opostas de desenvolvimento.

Os conceitos cotidianos têm seu desenvolvimento de baixo para cima, do objeto para o conceito, por meio dos conceitos científicos, pois se iniciam no campo da concretude e do

empirismo e se movimentam para propriedades superiores, como a consciência e arbitrariedade. A sua força é a aplicação espontânea no campo da experiência e do empirismo.

Os conceitos científicos, por sua vez, se desenvolvem de cima para baixo, da definição verbal do conceito para o objeto, por meio dos conceitos cotidianos, pois se iniciam no campo da consciência e da arbitrariedade e continuam para baixo, para a experiência e o empirismo. A sua força é a tomada de consciência e a arbitrariedade.

Logo, ainda que os conceitos cotidianos e científicos estejam em interação, o desenvolvimento potencial dos sujeitos requer o investimento na formação de um pensamento conceitual pautado em conceitos científicos, o que também implicará o desenvolvimento dos próprios conceitos cotidianos.

Concordando com VÁZQUEZ, considera-se que a prática por si só não é reveladora de conhecimento, pois a prática, como instrumento de validação da teoria e de construção de conhecimento, precisa ser problematizada, interpretada. Nesse contexto, ressalta-se a relevância das propostas teóricas voltadas para a problematização e pesquisa do conhecimento escolar como instrumento de desenvolvimento dos alunos, de atuação e formação do professor, como a proposta do IRES, por García Pérez (2000), e teórico-crítica para o ensino da Geografia, por Cavalcanti (2008).

Entende-se, em suma, que a análise da prática docente, especialmente do modo como os docentes pensam a Geografia escolar sob uma perspectiva teórica, é uma importante fonte de pesquisa e um instrumento potencial na busca pela autoria docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, com esta investigação, conhecer o pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar, com a expectativa de se verificar em que medida esse pensamento contribui para uma prática com autoria.

A pesquisa centrou-se na atuação de professores de Geografia de escolas municipais de Goiânia/GO, selecionados por se envolverem com as atividades da escola, por terem bons resultados de aprendizagem e bom relacionamento com os alunos. Optou-se por trabalhar com

esse perfil docente em função da pretensão de se vislumbrar experiências positivas de ensino no contexto da escola pública que tem sido comumente delineado como adverso à aprendizagem e ao trabalho docente. Isto é, a vontade de vislumbrar o que há de bom na escola em termos de ensino-aprendizagem da Geografia, mais especificamente, ressaltar o papel do pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar na produção dessas ações positivas, por meio de uma prática autoral.

Assim, o pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar compôs o centro da pesquisa, sobre o qual se pretendeu averiguar os seguintes questionamentos: como os professores desenvolvem o pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar apesar do conjunto de desafios postos à sua formação, profissão e trabalho? Quem são esses professores? O que caracteriza, fundamenta e especifica suas práticas docentes? Como eles raciocinam didaticamente no desenvolvimento da Geografia escolar? E a apropriação efetiva do modo de operar com a Geografia escolar é uma possibilidade de reestruturação de suas práticas docentes?

Diante dessas pretensões e questionamentos, procedeu-se à identificação e análise do referido pensamento teórico-conceitual docente com o auxílio de alguns instrumentos de pesquisa – questionários, narrativas, entrevistas e observações de aulas –, bem como das contribuições teóricas de Lee Shulman e de Lev Vygotsky, além das propostas do IRES, e teórico-críticas para o ensino de Geografia e ainda das formulações da didática da Geografia.

Os resultados obtidos confluíram para a confirmação da tese de que pensar teórico-conceitualmente a Geografia escolar, de fato, possibilita ao professor ser autor de seu trabalho, isto é, criá-lo desde o planejamento à ação. Seguem alguns apontamentos.

Os professores de Geografia da pesquisa apresentaram um perfil de formação e regime de trabalho comum aos professores dessa área do conhecimento, que são funcionários públicos efetivos. Eles são graduados em Geografia, predominantemente pela Universidade Federal de Goiás e possuem curso de pós-graduação *lato sensu*. Ensinam nos anos finais do Ensino Fundamental em dois turnos de trabalho, agregando escolas de uma ou duas redes de ensino: municipal, estadual e particular. Também não se notou nenhuma particularidade em relação ao tempo de carreira, idade, sexo, tampouco em relação ao ano de término do curso de graduação. Assim, estão dentre os professores homens e mulheres de diferentes idades e tempo de carreira. Portanto, aparentemente os professores pesquisados são como qualquer outro professor de Geografia.

A especificidade desses professores está no modo como eles pensam seu trabalho no ensino de Geografia

Ao tratar sobre o seu trabalho no ensino de Geografia os professores pensam para quem, onde e como irão ensinar, ou seja, pensam no aluno, na escola e na metodologia. Ao tratar desses elementos do ensino eles explicitaram muitos aspectos teóricos provenientes da didática da Geografia e da teoria do currículo, bem como aproximações significativas com as propostas do IRES e teórico-crítica para o ensino de Geografia. Por isso, tais elementos se constituem como o conhecimento geográfico do aluno, conhecimento curricular da escola e conhecimento geográfico da metodologia do ensino, que são os conceitos gerais a partir dos quais o professor concebe a Geografia escolar. É a partir desses elementos que os professores definem os conteúdos, assim como os materiais e metodologias a serem utilizadas no ensino de tais conteúdos.

O tratamento didático do conteúdo é empreendido pelos professores a partir do raciocínio da ação didática em Geografia. Esse raciocínio é teórico-prático e possibilita demarcar o caráter individual e autoral de cada professor no ensino de Geografia, bem como a especificidade da Geografia na escola. Por conseguinte, cada professor possui um modo próprio de conceber o papel da Geografia no ensino, de fazer o planejamento de sua ação didática, de lidar com as condições didático-pedagógicas da escola e de realizar a aula de Geografia. Em função desse caráter autoral, podem-se ressaltar algumas especificidades para cada professor: o ensino pelo mapa e a consideração das ideias dos alunos, pelo professor P2; a realização de questionamentos sobre a realidade, pela professora P11; a explicação problematizada do conteúdo voltado para a formação da postura crítica, pelo professor P13; o uso de atividades diversificadas, especialmente as de caráter cartográfico, pela professora P14; e a concepção de formar um pensamento geográfico por meio dos conteúdos, tendo como ênfase a escala do cotidiano, pela professora P16.

A principal marca do raciocínio da ação didática em Geografia é o seu caráter autoral e teórico prático. Assim sendo, os professores atuam na criação de sua prática de ensino desde o planejamento até a ação, tendo como elementos mediadores sua concepção de Geografia e as condições da Escola. A especificidade do raciocínio didático da Geografia na escola é caracterizada pelo uso da concepção docente de Geografia escolar no planejamento e realização do ensino; pelo uso do livro didático como fonte de seleção de conteúdos de textos de ensino; pela problematização do conteúdo; e pelo uso da linguagem cartográfica.

Reconheceu-se que o principal obstáculo do professor na escola é superar a Geografia instituída no livro didático, que ainda hoje se estrutura sob os princípios da Geografia regional lablacheana. Isto é, os conteúdos indicados para o ensino e sua consequentemente distribuição pelas séries ainda têm como base a região.

Na relação com essa Geografia instituída os professores atuam em sua superação, por meio de um raciocínio geográfico marcado pelo uso da concepção de regionalização por critérios, dos princípios lógicos da Geografia, da linguagem cartográfica e das questões geográficas.

Portanto, ao mobilizar os conceitos gerais da Geografia escolar e o raciocínio da ação didática em Geografia, o professor coloca em ação seu pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar e torna-se autor de seu trabalho, fazendo, desse modo, a impressão de sua própria leitura na Geografia ensinada, em detrimento da Geografia instituída no livro didático.

Logo, a transformação mais imediata que a apropriação do pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar possibilita na escola é uma releitura docente da Geografia instituída. Tal pensamento leva também à proposição de novos conteúdos de ensino, mas em função do peso do currículo oficial os professores têm mais resistência em substituir os conteúdos de ensino indicados pelo livro didático.

Nesse contexto, considera-se que a tarefa de superar a região como conceito obstáculo ainda segue em aberto na Geografia instituída na escola. Concordando com o professor P2, ressalta-se a necessidade de se conhecer melhor essa Geografia do livro didático, para buscar mecanismos de superá-la. Os professores têm atuado nessa direção, colocando-se agora a tarefa para a didática da Geografia e a formação docente. Nesse sentido, concordando com os princípios do IRES e da proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia, ressalta-se a necessidade de tomar essa Geografia escolar instituída como uma problemática relevante para a formação docente e ensino de Geografia, que deve ser problematizada e investigada com vistas à sua superação. É este procedimento que os professores, dentro de seus limites institucionais e de pensamento teórico-conceitual, têm feito, isto é, eles a reconhecem e conseqüentemente buscam formas de superá-la. Contudo, para lidar com o peso do currículo oficial, que se expressa no livro didático, a contribuição da didática da Geografia e da formação docente à ação dos professores na busca de superação da Geografia aí instituída é fundamental.

O pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar advém de diferentes fontes, como os motivos relacionados à escolha da profissão, o exercício da profissão e a formação acadêmica. No entanto, o peso maior recai sob a formação teórica advinda da formação inicial em Geografia e da formação continuada em cursos de pós-graduação. Por conseguinte, ressalta-se a necessidade de ampliar os âmbitos da formação teórica, isto é, do mesmo modo que os cursos de formação têm como tarefa a problematização da Geografia escolar instituída, a escola tem de propiciar aos professores um contínuo

investimento teórico no cotidiano de sua prática docente. Tais ações são fundamentais, pois, conforme se demonstrou, o trabalho docente se caracteriza como uma práxis, isto é, ação que articula teoria e prática com a intenção de transformar a realidade. É nesse sentido que essa tese analisa o peso do teórico do ponto de vista conceitual, isto é, o teórico articulado às ações que promovem não só a compreensão, mas também a atuação e a transformação do real.

Portanto, conclui-se que a dimensão teórico-conceitual do pensamento docente tem um papel fundamental na concepção, realização e transformação da prática de ensino pelos professores de Geografia em exercício. Por isso, o pensamento teórico-conceitual do professor se apresenta como um importante tema de pesquisa na área do ensino de Geografia.

Nesta tese, buscou-se estudar esse pensamento tendo como referência as contribuições de Lee Shulman e de Lev Vygotsky. Alguns resultados foram obtidos, conforme se demonstrou. Todavia, muito ainda há a ser feito, sobretudo do ponto de vista teórico-metodológico.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Escola e televisão. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2010.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de Geografia pesquisas e usos: uma história a ser contada. In: CAVALCANTI, Lana de Souza et al. (Org.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1994.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ALVES, Gloria da Anunciação. Cidade, cotidiano e TV. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno. A pluralidade da geografia e a necessidade das abordagens culturais. In: KOZEL, Salette et al. (Org.). *Da percepção e cognição à representação: reconstruções teóricas da geografia cultural e humanística*. Curitiba: NEER, 2007.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. *Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental*. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Geociências, Belo Horizonte, 2009.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL, 13., 2014, Barcelona. *Anales...* Barcelona, 5-10 mayo 2014.

BARBOSA, Jorge Luiz. Geografia e cinema em busca de aproximações e do inesperado. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOLÍVAR, Antonio. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/>>. Acesso em: mar. 2013.

BORGES, Vilmar José. *Mapeando a Geografia escolar: identidade, saberes e práticas*. Uberlândia, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, 2001.

BORGES, Cecília. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. A constituição social do desenvolvimento. *Revista Educação*, São Paulo: Segmento, Ed. Especial, ago. 2010. (Coleção História da Pedagogia 2 – Lev Vigotski).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. Do ensinar Geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson et al. (Org.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. (Org.). *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: Vieira, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista. (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.

CARARO, José Américo. A linguagem musical como possibilidade de estudo do espaço geográfico. In: PORTUGAL, Jussara Fraga et al. (Org.). *Geografias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas*. Curitiba: CRV, 2013.

CASTELLAR, Sônia M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cadernos Cedes*, São Paulo, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. (Educação Geográfica e as Teorias da Aprendizagem).

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRS, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia escolar e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife, 2006. p. 109-126.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de Geografia. In: _____. *Temas da Geografia na escola básica*. São Paulo: Papirus, 2013a.

CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *Temas da Geografia na escola básica*. São Paulo: Papirus, 2013b.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. O jovem aluno contemporâneo e as demandas da escola: o mundo em conflitos. In: CAVALCANTI, Lana de Souza et al. (Org.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. *O ensino de geografia e o desenvolvimento do pensar geográfico: elementos para uma avaliação do curso de geografia da UFG*. Goiânia. 1996. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 1996.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1995.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete. (Org.) *Epistemologia da Geografia Contemporânea*. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

COLL, César. *Psicología e currículo: uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar*. 5. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2003.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Práticas educativas na geografia que se ensina na escola pública brasileira. In: _____. *Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2014.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogéneis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2009. Disponível em: <www.nebraskaria.es>. Acesso em: 10 abr. 2013.

DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: out. 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 2 ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FONSECA, James Braga Viera da. *O ensino da Geografia no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Panamericano de Geografia e História, 1956.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. et al. Vivir en la ciudad: una unidad didáctica para el estudio del medio urbano. *Investigación en la Escuela*, Sevilla, n. 20, p. 39-64, 1993.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. *Las ideas de los alumnos y la enseñanza del medio urbano*. Sevilla: Díada, 2003.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F.; PORLÁN ARIZA, Rafael. El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W – Revista Bibliográfica de Geografía e Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 205, 2000.

GARCÍA-PÉREZ, Francisco F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 64, 2000.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. In: MAINER, Juan (Coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica: ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, 2001. p. 119-139.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In: ESCUDERO, J. Manuel; GÓMEZ, Alberto Luis (Org.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 269-309.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F.; DE ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás. ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 270, 2008.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Anekumene: Revista Virtual Geografía, Cultura y Educación*, v. 1, n. 2, p. 6-21, 2011.

GARCÍA, José Eduardo; GARCÍA, Francisco F. *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada, 2000. (Colección Investigación y Enseñanza).

GARCÍA, José Eduardo. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada, 1998.

GAUTHIER, Clemont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1998.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.revistas.ufg.br/> >. Acesso em: 30 nov. 2014.

GIMENO SACRISTÁN, José. Diseño del curriculum, diseño de la enseñanza: el papel de los profesores. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. 12. ed. Madrid: Morata, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, Porto Alegre: Pannônica, n. 2, p. 230-254, 1990.

GUIMARÃES, Válder Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. São Paulo: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. *Terra Livre*, Presidente Prudente, v. 1, n. 28, p. 45-66, jan./jun. 2007.

GUIMARÃES, Iara Vieira. Os artefatos midiáticos, a pesquisa e o ensino de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Org.). *Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: Mídia, 2013.

GOES, Vinícius Anselmo; RODRIGUES, Maria da Paz de Jesus. Geografia e música: leituras geográficas no pagode baiano. In: PORTUGAL, Jussara Fraga et al. (Org.). *Geografias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas*. Curitiba: CRV, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HESPANHOL, Antônio Nivaldo. A avaliação oficial de livros didáticos de Geografia no Brasil: o PNLD 2005 (5ª a 8ª séries). In: SPOSITO, Maria Encarnação B. (Org.). *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

JORNAL UFG. Goiânia: UFG, ano 7, n. 51, abr. 2012.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

KAERCHER, Nestor André. *A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica*. São Paulo. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2004.

LACOSTE, Yves. *A geografia: isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, Miriam Soares. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, [19--].

LESTEGÁS, Francisco Rodrigues. A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In: CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; MUNHOZ, Gislaine Batista (Org.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).

LIBÂNEO, José Carlos. Objetivações contemporâneas da escola de Vygotsky – diferentes interpretações do pensamento de Vygotsky no Brasil. In: Jornada de Ensino de Marília, 7, 2008, Unesp-Marília, 2008. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/home/publicacao.asp?key=5146>>. Acessado em: agosto de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática*. Goiânia, CEPED/Ed. PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. O livro didático nas políticas de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C. *Ensino de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro, 2002. Tese. (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. *O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar*. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. Estágio Supervisionado e práticas curriculares: uma leitura dos cursos de formação de professores de Geografia das Universidades Católica, Estadual e Federal de Goiás. In: CAVALCANTI, Lana Souza (Org.). *Temas Geográficos*. Goiânia: IESA/UFG, 2008.

MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. Desafios e possibilidades na formação do professor de geografia em Goiás. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia: Vieira, 2010.

MORAES, Loçandra Borges de. *A cidade em mapas*. Goiânia: Vieira, 2008.

MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico?* São Paulo: Contexto, 2006.

MOREIRA, Ruy. *Pensar e ser em Geografia*. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Alexandre Aldo. A linguagem cinematográfica e a arte do espaço: novas possibilidades para o ensino e para a pesquisa. In: PORTUGAL, Jussara Fraga et al. (Org.). *Geografias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas*. Curitiba: CRV, 2013.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Ivanilton José de. A Cartografia na formação do professor de Geografia: análise da rede pública municipal de Goiânia. In: MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia*. Goiânia: Vieira, 2010.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *Saberes docentes e a Geografia urbana escolar*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. A cidade no ensino de Geografia. In: CONGRESSO IBÉRICO DE DIDÁTICA DE GEOGRAFIA, 6., 2013, Porto, Portugal. *Anais...* Porto, Portugal, 2013.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. Perguntas à televisão e às aulas de Geografia: crítica e credibilidade nas narrativas da realidade atual. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2010.

PAULO NETO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. *A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PINCHEMEL, Philippe. Fines y valores de la educación geográfica. In: GRAVES, Norman J. *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*. Barcelona: Editorial Teide, 1989.

PINHEIRO, Antônio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses*. Goiânia: Vieira, 2005.

PREFEITURA DE GOIÂNIA. Secretaria de Educação. Diretrizes curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência: ciclos de formação e desenvolvimento humano. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2009.

RUA, João et al. *Para ensinar Geografia: contribuições para o trabalho com o 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro: Access Editora, 1993.

RICHTER, Denis. *O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

RICHTER, Denis. Um olhar para os mapas mentais: os percursos e suas leituras de espaço. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Org.). *Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão*. João Pessoa: Mídia, 2013.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. *A consciência e a mediação: um estudo sobre as didáticas contemporâneas de professores de Geografia da rede pública de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. *Educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes*. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SANTOS, Enio Serra dos. A educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores no contexto urbano. In: CAVALCANTI, Lana de Souza et al. (Org.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SECCATTO, Ana Claudia; NUNES, Flaviana Gasparotti. A linguagem fotográfica no ensino de Geografia: considerações a partir de práticas docentes no ensino médio. In: PORTUGAL, Jussara Fraga et al. (Org.). *Geografias e linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas*. Curitiba: CRV, 2013.

SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTOROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós Educador, 1989.

SHULMAN, Lee S. *Communities of learners & Communities of teachers*. Israel: Monographs from Mandel Foundation, 1995.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: revista de currículo y formación del profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/>. Acesso em: set. 2012.

SOUTO GONZÁLES, Xosé Manuel. *Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones Del Serbal, 1999.

SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O.; GUIMARÃES, Valter S. Método e metodologia na pesquisa sobre professores(as). In: SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. (Org.). *Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referências*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

SOUZA, Vanilton Camilo. *O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial do professor*. 2009. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SPOSITO, Eliseu Savério. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental. In: SPOSITO, Maria Encarnação B. (Org.). *Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SILVA, Vandenildo Pedro da. O raciocínio espacial na era das tecnologias informacionais. *Terra Livre*, Presidente Prudente, v. 1, n. 28, p. 45-66, jan./jun. 2007.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

STRAFORINI, Rafael. O currículo de Geografia das séries iniciais: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que pratica. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir dos registros de classes de seus sujeitos participantes. In: BENTO, Izabella Peracini; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de (Org.). *Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

STÜRMER, Arthur Breno. As TIC'S nas escolas e os desafios no ensino de Geografia na educação básica. *Geosaberes*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 3-12, ago./dez. 2011. Disponível em: <www.geosaberes.ufc.br>. Acesso em: 10 set. 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo: Contexto, 2002.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático textualidades em rede? In: CAVALCANTI, Lana de Souza et al. (Org.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Tradução de María Encarnación Myoa. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VLACH, Vania Rubia Farias. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José Willian (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. São Paulo: Papirus, 2005.

VIANA, Nido. *Escritos metodológicos de Marx*. Goiânia: Edições Germinal, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Dis, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

APÊNDICE A – Carta aos diretores e coordenadores

Universidade Federal de Goiás
Instituto de Estudos Sócio Ambientais
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia

Pesquisa: Formação do Professor de Geografia

Goiânia (GO), 12 de junho de 2012.

Prezado (a),

Sou professora de geografia, da Secretária Municipal de Educação de Goiânia, e estou realizando uma pesquisa de doutorado sobre a formação do professor de geografia. Para desenvolver o trabalho preciso da indicação de um ou mais professores de geografia que trabalham na escola e que possuam as seguintes características:

- Ser atuante e envolvido nas atividades da escola;
- Ter bons resultados de aprendizagem e bom relacionamento com os alunos;
- Desenvolve um trabalho docente planejado e bem organizado.

A intenção com essa pesquisa é analisar elementos da prática desses professores que contribuam para a formação de futuros professores de geografia. Com esse propósito, pretende-se posteriormente entrevistar os professores indicados.

Segue no verso, a ficha para indicação dos professores. Solicita-se a gentileza de enviar os dados dos professores indicados para o e-mail (karlapetgeo@yahoo.com.br) e/ou entregar a ficha ao Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Obrigada pela contribuição.

Profa. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira

Indicação de professor de geografia para pesquisa “**Formação do Professor de Geografia**”

Nome: _____

Escola: _____

Turno de trabalho na escola: () Matutino () Vespertino () Noturno

Nível de ensino em que atua: () Ciclo I () Ciclo II () Ciclo III () EAJA

Telefone: _____

E-mail: _____

Indicação de professor de geografia para pesquisa “**Formação do Professor de Geografia**”

Nome: _____

Escola: _____

Turno de trabalho na escola: () Matutino () Vespertino () Noturno

Nível de ensino em que atua: () Ciclo I () Ciclo II () Ciclo III () EAJA

Telefone: _____

E-mail: _____

Indicação de professor de geografia para pesquisa “**Formação do Professor de Geografia**”

Nome: _____

Escola: _____

Turno de trabalho na escola: () Matutino () Vespertino () Noturno

Nível de ensino em que atua: () Ciclo I () Ciclo II () Ciclo III () EAJA

Telefone: _____

E-mail: _____

APÊNDICE B – Carta aos professores e questionário/narrativa

Goiânia, ----- de agosto de 2012.

Ao Prof.

Escola

Professor(a) _____ o seu nome foi indicado pelo diretor de sua escola para participar dessa pesquisa, que tem como objetivo analisar elementos da experiência de professores de geografia com atuação ativa na escola que contribuam para a formação de futuros professores.

Para conhecer um pouco de sua experiência no ensino de geografia solicito a gentileza de responder a esse questionário. Nele estão formuladas algumas questões abertas, para respondê-las escolha a forma que lhe parecer mais adequada: escrita à mão ou digitado; tópicos ou texto dissertativo; responder todas as questões ou cada uma separadamente.

Segue no anexo o termo de cessão de direitos de uso de e de publicação a ser preenchido, caso concorde em contribuir com a pesquisa. Por favor, envie os termos de

consentimento e o questionário para o e-mail (karlapetgeo@yahoo.com.br) e/ou entregue à Secretaria ou Pólo Regional até 20/08/2012.

Obrigada pela contribuição.

Profa. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira

Questionário e Narrativa para o Professor de Geografia

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____

Tipo de vínculo: () Efetivo () Contrato

Graduação em geografia:

Instituição _____

Ano de conclusão: _____

Pós-Graduação:

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Área: _____

Universidade _____

Ano de Início: _____ Ano de conclusão: _____

Tempo de profissão:

Tempo que exerce a docência: _____

Tempo que exerce a docência em geografia: _____

Nível de ensino em que atua:

() Ciclo I () Ciclo II () Ciclo III () EAJA

Turnos de trabalho na escola:

☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno

Além da escola municipal trabalha em outra instituição de ensino?:

☐ Não ☐ Sim:

Dados da outra instituição de trabalho:

☐ Estadual ☐ Particular ☐ Federal

☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Ensino Superior

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (Narrativa)

Como é o seu trabalho no ensino de Geografia?

Quais são suas expectativas com esse ensino? E quando trabalha na sala de aula o que acontece com essas expectativas?

Como você avalia a aprendizagem do aluno em suas aulas?

Ao longo de sua experiência com a geografia, você desenvolveu a preferência por algum conteúdo específico? Qual? Explique como você trabalha com esse conteúdo na escola.

Apresente os motivos que contribuíram para que se tornasse o professor que é hoje.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa: A formação do professor de geografia. Meu nome é Karla Annyelly Teixeira de Oliveira, aluna do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás - nível Doutorado; orientada pela Professora Dra. Lana de Souza Cavalcanti, e sou a pesquisadora responsável.

Após analisar as informações sobre a pesquisa a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato comigo no telefone (62)8426-1897 ou pelo e-mail: karlapetgeo@yahoo.com.br. Em casos de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, nos telefones: (62) 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: A formação do professor de geografia

Objetivo: analisar elementos da experiência de professores de geografia com atuação ativa na escola que contribuam para a formação de futuros professores.

Procedimentos de coleta de dados: questionário com respostas objetivas e discursivas.

Observações: não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação. Asseguramos o sigilo e a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DE USO E PUBLICAÇÃO

Considerando que o presente estudo que tem como objetivo geral desenvolver uma pesquisa para a Tese de Doutorado com o tema “A formação do professor de geografia”, eu _____,

CPF/RG: _____, abaixo assinado, declaro para os devidos fins que cedo, voluntariamente, os direitos de uso das repostas coletadas por meio do questionário, as quais serão usadas integralmente ou em partes, podendo inclusive torná-las pública pela pesquisadora Karla Annyelly Teixeira de Oliveira. Fui orientado(a) quanto as finalidades da pesquisa, da metodologia, da sua natureza e de seus objetivos. Estou ciente que as informações colhidas terão caráter confidencial, que a minha privacidade será respeitada e que o meu nome será mantido em sigilo. Foi me garantido(a) que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, ou traga algum prejuízo na minha relação com o pesquisador ou com a instituição.

Local e data: _____

Nome e assinatura: _____

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista

Universidade Federal de Goiás
Instituto de Estudos Sócio-Ambientais
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia
Pesquisa: Formação do Professor de Geografia

Roteiro Entrevista

Didático/Metodologia/visão de aluno

- Como você organiza/planeja e concebe sua aula? Ou seja, o que você leva em conta quando faz o plano anual e/ou de uma aula? O que é feito? O que considera relevante? Como você pensa o seu trabalho?
- Como você seleciona os conteúdos que ensina?
- Qual papel desempenha a Geografia, a ideias dos estudantes, os fundamentos filosóficos (teorias do conhecimento científico/aprendizagem/mundo) e a questão social nessa seleção?

Tema específico

- Fale sobre sua experiência no ensino de cartografia e América Latina? Quais séries? Envolvimento dos alunos?
- Como você concebe a Cartografia e a América Latina?

Disciplinar/Ciência Geográfica

- Como você entende a geografia? Quais são os seus autores/materiais de referência?
- Como é a contribuição da ciência geográfica para o ensino de Geografia na escola?
- O que você faz para motivar o seu aluno para aprender?

Experiência/Conhecimento teórico-prático – experiência

- A instituição escolar influi no desenvolvimento do seu trabalho, como?
- Como você aprendeu a organizar o seu trabalho do modo como o faz?

APÊNDICE D – Tabulação inicial das respostas à questão 01 da narrativa

Prof.	Questão 01 - Como é o seu trabalho no ensino de Geografia?
P1	É um trabalho diário que já dura 30 anos, em dois turnos - matutino (ciclo III) e noturno (EAJA), sempre procurando fazer o melhor, tentando amenizar as dificuldades que são muitas.
P2	O trabalho desenvolvido é através de aulas expositivas com as matérias passadas no quadro giz, com rascunhos elaborados nos conteúdos existentes no livro didático adotado pela Escola (Melhem Adas). A Escola desenvolve o projeto de leitura e escrita para incentivar os alunos a obterem o hábito da leitura, por isso que uso este método de aula.
P3	Trabalhar com os alunos do EAJA é uma tarefa árdua, não só no ensino da Geografia, mas também em todas as disciplinas. Digo árduo porque os alunos do turno noturno já chegam na escola cansados depois de um dia exaustivo de trabalho e trazem para a escola não só este cansaço como também todos os problemas domésticos: filhos, maridos, esposas, dificuldade financeira, etc. Temos ainda que levar em consideração que o nosso aluno não teve a oportunidade de estudar anteriormente. Por diversos fatores ele teve que interromper os estudos e só retomá-lo posteriormente, quando, na maioria das vezes, ele teve a necessidade de apresentar um certificado de escolaridade para buscar um trabalho melhor. Diante desta realidade da grande maioria dos nossos alunos é que digo da dificuldade de se ensinar Geografia. Os alunos não tem tempo para ler, fora da sala de aula e todas as atividades que desenvolvemos são priorizadas para o tempo em que os alunos estão na escola. Outra grande dificuldade que encontramos é que, apesar de trabalharmos com a EAJA, de 5ª a 8ª série, muitos de nossos alunos ainda não são alfabetizados. Apesar de todas as dificuldades percebo que bem devagarinho os nossos alunos estão aprendendo. Vão, aos poucos, conseguindo analisar o espaço que nos cerca e estão conseguindo analisar de forma crítica e imparcial as suas ações e a de outras pessoas..

P4	O trabalho de Geografia é como outras disciplinas também em primeiro lugar deve partir da harmonia com os alunos, a amizade entre eles é fundamental. Em segundo lugar, a valorização de qualquer atividade que o aluno faça, por mais dificuldade ou desinteresse que ele tenha, sempre gosta de ser valorizado e elogiado. É desta forma que tenho conseguido realizar meu trabalho nestes vinte anos de trabalho, experiências e também algumas decepções.
P5	Busco motivar os alunos para que os conteúdos ministrados tenham significados.
P6	Sou professor do ciclo III, trabalho com o 7º, 8º e 9º ano. O material didático que serve como apoio em todas as aulas é de José William Vesentini e Vânia Vlach. Geografia Crítica. Editora Ática, 2009. 7º ano: O espaço brasileiro; 8º ano: Geografia do mundo subdesenvolvido e 9º ano: Geografia do mundo industrializado. O material acima apresentado é apenas de apoio didático, o trabalho em sala de aula se dá dentro de um contexto político, econômico e social o mais atual possível, sempre buscando relacionar os fatos presentes com os que ocorreram em épocas passadas. Para o desenvolvimento dessa metodologia os alunos realizam pesquisas na internet, jornais, revistas etc. Em sala de aula cada aluno recebe apoio e motivação para se posicionar, tanto de forma verbal, quanto escrita, sobre os conteúdos que são trabalhados. Na maioria das aulas utilizamos de globo, atlas e mapas políticos e físicos para que o aluno possa localizar a região – continente, país, Estado, cidade, etc. – a qual o tema está relacionado. Com essa localização, trabalho também os elementos não humanos, como relevo, hidrografia, clima, vegetação, etc. Os aspectos físicos e humanos são abordados dentro de uma visão holística, principalmente no que se refere as abordagens sobre o meio ambiente.
P7	Atuo de acordo com as limitações das escolas municipais, que não dispõem de recursos que vão além do quadro-giz, livro didático e uma pequena cota de cópias para cada professor.
P8	Procuo ensinar de maneira que o aluno perceba a sua realidade e vivência.
P9	O meu trabalho com o ensino de Geografia demanda fazer uso de várias ferramentas de trabalho de outras disciplinas, que talvez não fosse de minha responsabilidade. Mas, tendo em vista desejar que todos os alunos cheguem mais próximo do conhecimento que eu almejei, sinto-me na obrigação de conhecê-las e usá-las. Um pouco da minha trajetória talvez evidencie os porquês das minhas atuais escolhas. Saí da Universidade Federal de Goiás na década de 90 com a percepção de que havia um descompasso entre o dito e o compreendido aos alunos novatos, recém-chegados do vestibular. À época, quis realizar a pesquisa nos cursos de Licenciatura, porém meus possíveis orientadores não acharam o assunto relevante. Cheguei à escola pública na Rede Estadual de Goiás em 1997, com o chamado contrato pró-labore, lecionando ao Ensino Médio. Naquela época eu achava que encontraria alunos em completas condições de acompanhar os conteúdos de Geografia. Eu me lembro de ficar muito ansiosa, pensando se eu teria tempo hábil para me preparar às possíveis perguntas deles por causa da grande amplitude dos assuntos em Atualidades: questões sobre a geografia social, sobre os indicadores econômicos dos países, as políticas internacionais, as ideologias, a interação entre humano-físico, as intervenções humanas no cenário mundial etc. Mas percebi que muitos conteúdos, embora fosse exatamente o que preconizava nos fundamentos da disciplina para o Ensino Médio, pareciam sem sentido à grande parte dos alunos. Já naquela época, eu percebi que, para que eles tivessem motivação suficiente, comprometendo-se à aprendizagem, era necessária a minha intervenção usando as ferramentas das outras disciplinas, por exemplo: Da Matemática (números de grandeza para a leitura de área e população mundial, porcentagem para os assuntos relacionados à demografia e à confecção e/ou compreensão de gráficos, sistema de numeração decimal para o ensino de escala; figura geométrica para a compreensão de área e perímetro e número absoluto e relativo para noções de densidade demográfica, entre outros), da Língua Portuguesa (interpretação de texto, sinônimos, coerência, adequação nominal e verbal), da História (uso dos vocábulos relacionados ao tempo, recortes históricos mais relevantes etc.). Ou seja, se eu não os orientasse com o uso destas ferramentas, uma boa parte de alunos não conseguiria acompanhar os conteúdos. Dois anos depois, cheguei aos Ciclos de Desenvolvimento Humano, pela Prefeitura Municipal de Goiânia, agrupamento entre 8 e 12 anos (Ciclo II), uma faixa etária e ensino bem diferentes do que trabalhara até aquele momento. A necessidade que se impunha, agora, era a aquisição básica do sistema de escrita e do sistema numérico. Então, fui aperfeiçoando o trabalho, com o pensamento de que aquela forma de ensinar, interdisciplinarmente, seria um facilitador para os conteúdos seguintes. Atualmente trabalho na EAJA – Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos e no Ciclo III - agrupamento entre 12 e 16 anos. A EAJA é uma modalidade em que se apresenta uma grande heterogeneidade de faixas etárias e interesses. Nela tem-se, de um lado, uma grande concentração de jovens com desafios pessoais e familiares, alguns descompromissados com a própria aprendizagem e de outro, alunos que colocam a conclusão do Ensino Fundamental como tábua de salvação. No Ciclo III encontramos outra gama de desafios. Em cada sala de aula existem: a) o grupo de alunos muito interessado, ávido por novos conhecimentos; b) o grupo de alunos que age mecanicamente e copia as tarefas, entregando-as em cadernos organizados, mas com apatia e desinteresse de forma geral e c) o grupo que não acompanha as aulas porque está em processo bem básico de aquisição da leitura e escrita, grupo esse que apresenta alunos com baixa autoestima, o que torna a “atitude indagativa e curiosa diante da paisagem observada”, preconizada pelos PCN’s, muito penosa e obscura para um professor de Geografia.

P10	As vezes me sinto um Don Quixote lutando contra moinhos de ventos, pois um dos grandes desafios e problemas é justamente o social dos alunos, ou seja, muitos não têm uma família estruturada ou alimentos em casa ok..então isso contribui para que o ensino as vezes se torne bem vazio e claro O SISTEMA sempre tentando fazer a todos de MARIONETES.
P11	Por se tratar de escola pública, procuro utilizar o livro didático adotado. No entanto procuro adequar os conteúdos propostos à nossa realidade sócio histórica e geográfica, pois os livros trabalham contextos distantes da região em questão. Também procuro desenvolver com os alunos alguns projetos na área cultural e ambiental.
P12	Estimulo os alunos a atuação e interação no espaço (ambiente) onde vivem para que este se torne mais humano e agradável às futuras gerações, zelando pelo habitat que nos pertence por herança: conhecendo-o melhor, dando sugestões e buscando soluções para o tão almejado desenvolvimento sustentável.
P13	Desafiador, estimulante. Porque tem que se planejar e ter a capacidade de flexibilizar os planos de aula de acordo com as necessidades dos educandos, que no caso específico do noturno – EAJA, onde trabalho tem-se: conflito de gerações, diferentes níveis cognitivos, alunos que estão e muito tempo sem estudar e tem dificuldade, já outros (principalmente os mais jovens) que tem facilidades mas falta interesse. É preciso adequar os conteúdos às necessidades dos alunos, ao que eles vivem, buscando tornar tais conteúdos significativos para os mesmos. Nas escolas em que trabalhei convivemos com a falta de funcionários por exemplo, necessidade de maior valorização profissional e de melhoria das condições de trabalho. Na escola em que trabalho atualmente o ambiente é tranquilo, não ocorrendo a maioria dos problemas citados acima. O maior problema hoje é a evasão e a falta de alunos, sai a ameaça constante da SME em fechar o noturno, o que já ocorreu em várias escolas e é um fato do ensino noturno modalidade EAJA. Fora os problemas que temos que contornar e resolver, é estimulante porque são alunos trabalhadores, de periferia e que precisam da dedicação do professor e do estudo..
P14	Procuro relacionar ao máximo os conteúdos propostos e delimitados com o cotidiano dos estudantes com que trabalho, conhecendo e respeitando suas limitações. Assim, sempre é necessário fazer algumas adaptações do que está sendo trabalhado quando se encontra alguns obstáculos no processo de ensino-aprendizagem: revisão de conceitos, trabalhos em grupo para fixar determinados conceitos e assuntos, adequação ao calendário escolar. Sabe-se que nem tudo o que é proposto para ser trabalhado durante um ano consegue-se efetivar, pois o cotidiano escolar é muito dinâmico e sempre ocorrem imprevistos.
P15	O trabalho é realizado de acordo com a proposta da rede municipal de educação em Goiânia, contemplando os ciclos de formação e desenvolvimento humano. Nesse sentido são ministradas aulas utilizando-se de diversas metodologias, tais como: aulas expositivas, visitas técnicas de estudos, vídeos, mapas e globos geográficos. Todo o conteúdo é trabalhado levando-se em conta as experiências vividas por cada um dos alunos no seu círculo de convivência social.
P16	Ensinar Geografia através de aulas dialogadas, leitura e interpretação de textos, atividades escritas e observações do dia-a-dia do aluno. O objetivo é fazer com que o aluno entenda a disciplina como uma explicação de sua realidade e não como uma matéria a ser cumprida na escola junto com tantas outras.

Legenda:

	A quem se ensina
	Onde se ensina
	Como se ensina
	Não classificado em nenhuma categoria

APÊNDICE E – Tabulação das respostas à questão 02 da narrativa

Questão 02 - Quais são suas expectativas com esse ensino? E quando trabalha na sala de aula o que acontece com essas expectativas?

Aprendizagem geográfica, mas há problemas na aprendizagem

P1 - As expectativas são boas, pois, é o meu trabalho. Todas às vezes que entrei em uma sala de aula foi com um planejamento direcionado para orientar o aluno na busca dos conhecimentos geográficos, na contextualização desses conhecimentos, mostrando ao aluno sua importância. A sociedade atual está mudando rapidamente, e isto está afetando a célula familiar e refletindo dentro da escola. Os professores estão angustiados, os alunos indisciplinados e a aprendizagem dificultada.

P2 - A expectativa é que os alunos aprendam a ler e escrever, devido a faixa etária que trabalhamos, com mais facilidade e que possam interpretar (ler) um mapa, ter uma visão mais ampla do Brasil e do mundo. O esforço é muito grande porque muitos alunos estão retornando a estudar depois de 5 ou até 10 anos parados, com uma visão de Escola meio retrógrada e encontram dificuldades de se adaptarem com os adolescentes. Mesmo com a experiência que temos, existem momentos de frustração de não ter chegado até eles com as explicações.

P6- Tenho a expectativa de que o aluno adquira e/ou aguace seu interesse pelo estudo/pesquisa e pelo conhecimento, com plena capacidade de manifestar as suas ideias e de se posicionar como cidadão acerca dos fatos ocorridos nos diferentes espaços geográficos, que de forma direta ou indireta o alcançarão, visto que a mundialização econômica em que vivemos hoje, ao romper fronteiras territoriais, se manifesta de forma positiva ou negativa nas mais diferentes sociedades.

Em sala de aula sinto que o aluno, embora tenha a oportunidade de adquirir conhecimento tanto através das aulas ministradas, quanto via meios de informação de massa, o que se torna evidente, são alunos pouco interessados em questionar, analisar e refletir, o que acaba por reduzir as minhas expectativas, mas não de suprimi-las, pois, a cada aula que se inicia é uma oportunidade que tenho para minimizar os fatores que possam interferir negativamente em minhas expectativas.

P7 - Possibilitar e intermediar o contato dos alunos com o conhecimento científico, discutir a nossa realidade e estimular o educando a apreender noções elementares da disciplina. O retorno é pequeno, pois boa parte dos alunos não demonstra interesse em estudar.

P13 - Que o estudante aprenda, assimile os conteúdos, fala a "leitura do mundo" (Freire), desenvolva o raciocínio crítico, pense, formule suas conclusões, faça a ligação da Geografia com o seu cotidiano, etc. As vezes as expectativas se realizam, outras vezes são frustradas. Na maioria das vezes tive que diminuir o ritmo para conseguir atingir objetivos propostos, o que lembra que o importante não é a quantidades de conteúdos propostos nos livros didáticos para serem vistos durante 1 ano, mas sim o que for mais significativo para o aluno, ou seja, é um equilíbrio entre qualidade e quantidade, sem se deixar levar pela pressão do tempo e do produtivismo só para alimentar estatísticas governamentais.

P16 - Que o aluno entenda como a Geografia pode ajudá-lo a compreender sua realidade, sua vida, sua cidade, o lugar que mora e entender que as coisas (as cidades e todos os lugares) modificam-se e que nós somos responsáveis por essas modificações, além dos fenômenos naturais como terremotos ou vulcões. Em sala de aula consigo fazer com que o aluno entenda o que é Geografia e por que ele estuda essa disciplina, mas acredito que o aluno na escola ainda existe uma formalidade de estudar para cumprir com as obrigações de aluno e avaliar para cumprir com as obrigações de professor. Então diariamente é preciso retomar o que é Geografia, para que estudar e em que pode ajudar o aluno a entender sua realidade.

Aprendizagem geográfica e os alunos aprendem de fato

P8 - Espero que os conteúdos de Geografia estão em sintonia com o cotidiano, e não distante dele. Penso que a maioria dos alunos consegue perceber essa sintonia.

Aprendizagem geral, mas há problemas na aprendizagem

P4 - Quanto as expectativas, gosto do que faço mas nem sempre as expectativas são concretizadas, nem toda semente germina bem, mas procuro fazer o melhor para que ela nasça com sucesso, o grande problema é a falta de preparação que recebemos nossos alunos. Há casos que precisamos alfabetizá-los para depois ensinar o conteúdo.

P5 - Que haja compreensão por parte dos alunos. Muitas vezes percebe-se o desinteresse dos alunos.

P9 - Minhas expectativas não se encerram no caráter crítico e de cidadania tão divulgado no meio geográfico. Elas se reúnem num conjunto de ações para evitar o aluno abandonado à própria sorte: aquele que não pergunta ou que não se manifesta ou que não se articula com nada. Muitos alunos agem assim por que o assunto lhe é tão alheio que não há como formular uma simples questão, o que leva ao acúmulo de dúvidas e mais retraimento. Meu trabalho é articular maneiras que os tirem da bolha da descrença. Mas, nem sempre se consegue diante de um cenário tão heterogêneo, descrito acima. Assim, as expectativas levam à frustração que pode ser percebida no corpo docente da escola pública atual, como um todo. Professores vivem situações que os deixam desorientados e/ou incapacitados de forma parcial, temporária ou permanente, em diferentes graus e medidas. É sabido por muitos estudiosos da grande demanda de professores doentes com depressão e ansiedade. Eu fui uma vítima desta realidade, quando gestora de escola estadual.

P11 - Minhas expectativas com este ensino é tornar o ensino-aprendizado mais eficaz, menos maçante e próximo dos alunos, pois nem todos participam efetivamente.

P15 - As expectativas são de que o aluno possa compreender seu papel na sociedade da qual faz parte, percebendo-se como agente de atuação e transformação da realidade de que muitos se inserem. Em sala de aula nem sempre essas expectativas são alcançadas, no entanto, não raras as vezes é possível notar que alguns compreendem esse papel e conscientes do que podem fazer buscam por melhores condições a fim de alcançarem um futuro melhor.

Aprendizagem geral e alunos aprendem de fato

P10 - As expectativas são as melhores claro, procuro colocar sonhos nas vidas desta meninada, que eles podem e tudo mais, basta acreditar neles mesmos e irem atrás. Muitas vezes nós professores somos tratados pelo alunado com um CONSELHEIRO FAMILIAR.

P12 - Muito dentro da realidade; pois questiono com os mesmos os problemas atuais relacionados às questões ambientais, incentivando-os às críticas construtivas e enquanto cidadãos observo seus avanços gradativos; e minhas expectativas, na maioria das vezes me surpreendem satisfatoriamente.

Desenvolver o planejamento inicial, mas há problemas na realização do planejado

P14 - Sempre se tem uma enorme expectativa ao início de cada ano: planos já elaborados, propostas de trabalhos a serem realizados por mim e pelos estudantes, inserção de mídias diversas durante as aulas, enfim todo um planejamento que se fosse possível de ser aplicado com certeza traria maior satisfação para a carreira docente, pois se saberia que o seu objetivo está sendo alcançado, não importa qual foi o objetivo traçado. Mas geralmente ocorrem-se imprevistos diversos, e isto inclui a não correspondência das turmas em relação ao ensino que desmotiva o professor. Pode-se relacionar diversos fatores com essa queda nas expectativas do ensino: falta de incentivo de pais e até mesmo da escola em relação a aprendizagem, problemas de alfabetização dos estudantes, indisciplina, carga horária e falta de estrutura na escola (laboratórios, livros didáticos e literários, computadores, entre outros), rotina desgastante com a enorme burocracia escolar, entre outros. Assim, quando se percebe que tudo o que foi planejado no início do ano não foi sequer cumprido, ou que foram necessárias readaptações no que foi proposto e planejado no início do ano que isto desmotiva o trabalho docente. Também nota-se uma desvalorização crescente da carreira do professor, que nem sempre é respeitado pela sociedade brasileira, o que contribui ainda mais pela descrença na educação como um fator de mudança social, como uma contribuição de fato para o exercício da cidadania.

APÊNDICE F – Respostas à questão 05 da narrativa

Questão 05 - Apresente os motivos que contribuíram para que se tornasse o professor que é hoje.

P1 - Esta resposta é complexa, pois estes motivos estão inseridos nas minhas vivências, na forma crítica e reflexiva das minhas posturas em sala, tentando corrigir erros, tentando entender o aluno, e sabendo que sempre procurei os acertos. Meu trabalho foi bem feito, o que não foi bem feito, foi a orientação das políticas públicas para a educação, feitas pelos sistemas educacionais do Brasil.

P2 - Sempre tive facilidade de transmitir o que sabia para outras pessoas, mas nunca pensei que fosse ser professor. Em relação à Geografia sempre gostei dessa questão de mapas, espaço, culturas diversificada. Estou feliz por ter abraçado esta profissão, que é muito gratificante.

P3 - Não respondeu

P4 - Os motivos são vários sempre aparece uma experiência nova no dia-a-dia. Meu trabalho hoje é bem diferente de vinte anos atrás, aprendi muito com troca de experiências e com os próprios educandos que são sempre caixinhas de surpresa.

P5 - A busca em relacionar com o próximo, na troca de experiência. O desejo de reverter a realidade vivida pela maioria de nossos educandos. É muito bom fazer parte do processo de transformação da sociedade.

P6 - Gosto pela geografia; interesse por essa ciência. Dedicção aos estudos. Desejo de melhorar tanto didaticamente, quanto em termos dos conteúdos de geografia. Acreditar que o conhecimento é a única forma de se libertar das amarras da ignorância.

P7 - Eu nutria uma grande admiração pelo exercício da docência e muito me entusiasmava a possibilidade de trabalhar com turmas de alunos, por outro lado tinha vários parentes próximos que eram professores e eu os admirava. Destaco também o fato de que sempre gostei e tive facilidade em estudar Geografia e ao concluir o ensino médio surgiu a possibilidade de cursar Geografia não tive dúvidas e fiz vestibular para Licenciatura em Geografia.

P8 - Apesar das dificuldades que enfrentamos gosto muito de dar aulas. Quando vejo que o aluno se interessa, procura ler mais e questionar mais se sinto no caminho certo.

P9 - Eu vivo uma dicotomia, entre a confiança e a frustração. Apesar de me considerar otimista, proativa, uma pessoa que busca entender as falhas, querendo achar o mecanismo certo da engrenagem, eu sou uma professora sempre muito aflita. Minhas indignações com as falhas do sistema me acompanham e estão sempre presentes na minha fala, o que já me levou a enfrentar situações embaraçosas: desde deslocar a pauta da reunião pedagógica, querendo levar meus pares a focar só no cognitivo e psicológico dos alunos, a passar por mal-entendidos com os grupos gestores que me questionaram sobre a minha insatisfação com a escola, quando o meu objetivo era apenas tratar das estratégias de ensino – o que inclui as minhas falhas, até ser questionada se meu objetivo profissional era o espaço político da escola. Minhas aflições me levaram a estudar Neurociências da Aprendizagem e Psicopedagogia. Mas, infelizmente, sou uma professora ainda frustrada, porque é um imenso trabalho assumir a ação pedagógica para ajudar alunos que sequer dominam a língua escrita no Ciclo III, por exemplo. É difícil sobreviver num ambiente tão hostil, mas, por outro lado, ter percepção da aprendizagem, ouvir uma pergunta pertinente, ver o brilho nos olhos do aluno recebendo instrumento avaliativo de resultado positivo, são contributos na minha motivação, levam-me a querer pesquisar ainda mais e aplicar novas estratégias. Todos os meus motivos seguem esse padrão: pensar e agir para que um maior número de alunos compreendam os assuntos tratados, mesmo que eu tenha que horizontalizar, ao invés de verticalizar conteúdos.

P10 - Principal motivo: não crescer tão alienado. rs.

P11 - Gosto muito da ciência Geográfica, pois a mesma me proporciona uma visão dinâmica atual do mundo em que vivemos.

P12 - Hoje analisando o que sou enquanto profissional, percebo que tenho motivos para ser melhor a cada dia: o - o mundo precisa de pessoas questionadoras e melhor instruídas para apresentarem projetos de melhoria de vida no planeta; de pessoas para conscientizarem jovens e crianças da responsabilidade da existência das futuras vidas; isso e outras instruções importantes à preservação do planeta e seu ecossistema não me entusiasmaram quando iniciei o curso na UFG, mas hoje sinto necessidade de ser a professora de Geografia que sou atualmente, pois antes, no início da carreira docente, precisava mesmo era de garantir a sobrevivência pelo salário que ganhava. Hoje, sou profissional, trabalho bastante, me canso, e sempre digo: "ganho menos que mereço, mas ganho mais do que preciso para viver". Isso consola?? Não à consolação! batalhemos sempre para o mais e melhor.

P13 - O público ou os sujeitos trabalhadores que são meus alunos, o ambiente de trabalho propício, a boa convivência com os colegas de trabalho, funcionários e professores e também com os alunos, as diferentes realidades de outras escolas que trabalhei, a formação na UFG e mesmo os problemas enfrentados.

P14 - São vários os motivos que contribuíram para a minha profissionalização: desde o comprometimento com a minha formação adquirida (desde no período da faculdade quanto após o exercício em sala de aula), compromisso com a comunidade escolar em que estou inserida. Assim, percebo que a educação é fundamental para o nosso país e que deveria ser valorizada, tanto pela sociedade quanto pelos próprios estudantes. É muito fácil se desmotivar na carreira docente, afinal são inúmeros os problemas encontrados. Deste modo, tento ser profissional acima de tudo, exercendo o meu papel enquanto professora de rede pública.

P15 - A influência desde os tempos de ensino fundamental e médio exercida por alguns professores; a formação na Universidade Federal de Goiás levando-se em conta as correntes de Geografia Física e Humana além da leitura de livros, artigos, jornais e revistas inerentes aos conteúdos que são objeto de estudo da Geografia.

P16- Minha formação; as experiências trocadas com outros professores; A experiência em sala de aula.
