

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**GEOGRAFIA ESCOLAR: as concepções teóricas e a epistemologia da prática
do professor de Geografia**

VICTÓRIA SABBADO MENEZES

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Porto Alegre, abril de 2016.

Victória Sabbado Menezes

**GEOGRAFIA ESCOLAR: as concepções teóricas e a epistemologia da prática
do professor de Geografia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Porto Alegre, abril de 2016.

CIP - Catalogação na Publicação

Menezes, Victória Sabbado
Geografia escolar: as concepções teóricas e a
epistemologia da prática do professor de Geografia /
Victória Sabbado Menezes. -- 2016.
204 f.

Orientador: Nestor André Kaercher.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências,
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre,
BR-RS, 2016.

1. Ensino de Geografia. 2. Concepções
epistemológicas. 3. Formação docente. I. Kaercher,
Nestor André, orient. II. Título.

Victória Sabbado Menezes

**GEOGRAFIA ESCOLAR: as concepções teóricas e a epistemologia da prática
do professor de Geografia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovada com louvor em 27 de abril de 2016.

Banca examinadora:

.....

Prof. Dr. Nestor André Kaercher (Orientador) – UFRGS

.....

Profª. Dra. Ivaine Maria Tonini – UFRGS

.....

Profª. Dra. Roselane Zordan Costella – UFRGS

.....

Profª. Dra. Ligia Beatriz Goulart – FACOS

Dedico este trabalho a todos os professores que, de alguma forma, marcaram minha existência, motivaram minhas escolhas e aos quais devo meu reconhecimento e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer aos sujeitos da pesquisa que gentilmente aceitaram serem parceiros deste trabalho, apresentando grandes contribuições para a minha formação. São pessoas que tive o prazer de conhecer e conviver durante um tempo e para as quais tenho profundo respeito e gratidão.

Às diretoras e coordenadoras das escolas e à coordenadora da disciplina de Estágio de Ensino Médio da UFPel que permitiram o meu contato com os sujeitos da pesquisa e a minha presença nas instituições escolares para a observação das aulas.

Ao meu orientador, o professor Nestor, pela acolhida, confiança, apoio, parceria, estímulo e carinho ao longo desta caminhada. Minha admiração pelo professor vem desde o primeiro ano da graduação, em 2010, quando assisti a uma palestra sua em Pelotas e comprei um livro seu. Foi um encantamento imediato que se fortaleceu ao longo dos anos à medida que eu buscava mais e mais leituras de sua autoria. A partir daí me despertou o interesse pelo ensino de Geografia. Sempre foi e ainda é, conforme o termo que ele utiliza, meu “monstro”. É um professor e um orientador brilhante, sensível e sempre à disposição. É alguém que nos desacomoda, provoca a reflexão e, principalmente: nos faz pensar. Apresenta-me caminhos e perspectivas que jamais imaginei poder enxergar. É um desorientador no melhor sentido que possa existir. Mais que tudo, é um ser humano ímpar que deixa marcas significativas não só na minha formação acadêmica e profissional, mas também pessoal. É um privilégio e, ao mesmo tempo, uma imensa responsabilidade ser sua orientanda. Muito obrigada.

À minha mãe, minha companheira de todas as horas, pelo amor incondicional e pela presença constante. Sempre a primeira a escutar minhas angústias, minhas descobertas e meus devaneios. Um agradecimento especial a ela que, além de supermãe, teve participação importante durante a realização da pesquisa, seja pelo suporte emocional, seja pela carona às inúmeras idas e vindas das escolas, seja pelas sugestões, pela leitura atenta e pela revisão do trabalho.

Ao meu irmão Diego, meu melhor exemplo de ser humano, por me ensinar a sonhar e a viver com amor, simplicidade e de acordo com os princípios que defendemos. Ao meu sobrinho León e à minha cunhada Ju, pelo carinho e apoio.

Ao meu pai, pelo amor e respeito às minhas escolhas. Ao José, por se fazer presente de forma tão afetuosa na minha trajetória. À minha vó, pelo incentivo e compreensão às minhas ausências.

Às minhas amigas Estela, Maiara, Carol, Mariana, Rafaela e ao meu amigo Thiago, pela amizade antiga e a cada dia mais consolidada e por tornarem a vida mais leve. Aos amigos que fiz na UFPel, Adriana, André, Carol, Jéssica e Juliano, por compartilharmos inquietudes e conquistas juntos e pela parceria nas geoaventuras. Aos amigos que a UFRGS me proporcionou, Anderson, Bruno, Leo e Joaquim, pelas inúmeras e ricas discussões (não só) geográficas e pela parceria em nossas saídas de campo autônomas por Porto Alegre. Aos demais colegas de POSGEA e de FACED, em especial a Cris, Wagner, Paulo, Denise, Lu, Augusto, Élide, Ednardo, Ju, Simone, Ana e Arthur, pelo companheirismo.

Ao professor Paulo Quintana, meu amigo e orientador da graduação, por ser o primeiro e um dos principais incentivadores à minha vinda ao mestrado da UFRGS. Minha gratidão à ele que teve e ainda tem uma participação extremamente marcante na minha caminhada.

Aos professores do POSGEA e da FACED, principalmente aos da linha de Ensino de Geografia com os quais tive mais contato, pelas trocas, aprendizados e contribuições conferidas a esta pesquisa nos mais diversos espaços-tempo, seja nas disciplinas, no exame de qualificação ou nos encontros informais. Em especial, à professora Ivaine, que nos inspira com sua determinação, sua dedicação incansável ao trabalho e sem perder a ternura e a alegria; à professora Rose, que nos encanta com sua paixão pelo ensino e faz de sua história uma lição de vida; ao professor Castrogiovanni, por sua entrega à Educação e à Geografia e por nos possibilitar diferentes e instigantes olhares e perspectivas de análise.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, pela oportunidade de cursar um mestrado de excelente qualidade, pelo oferecimento de uma ampla variedade de disciplinas e atividades científicas e culturais, pelo comprometimento e atenção para com o pós-graduando. À CAPES, pela bolsa de mestrado que permitiu a dedicação integral à pesquisa. É um privilégio e também um compromisso garantir um retorno à sociedade diante de todo o investimento realizado. Muito obrigada!

“Amar e mudar as coisas me interessa mais.”

(Belchior)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo conhecer as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação que assentam as práticas educativas de professores e acadêmicos de Geografia do município de Pelotas/RS. Ao considerar que a prática pedagógica apóia-se em determinadas concepções de Geografia e Educação, torna-se necessário compreendê-las. Ou seja, parte-se do pressuposto de que repensar a docência não envolve somente uma reflexão acerca da prática, mas também da epistemologia que a fundamenta. Para tanto, o trabalho apresenta uma abordagem qualitativa apoiada no paradigma da complexidade. O caminho metodológico é constituído pela revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Adotou-se a técnica da observação simples e da entrevista por pautas com os sujeitos pesquisados a fim de identificar suas concepções teóricas e a(s) epistemologia(s) da prática. Para o tratamento das entrevistas, empregou-se o método de análise do conteúdo. Participaram da pesquisa um total de dez sujeitos, sendo cinco acadêmicos e cinco professores. Optou-se por analisar professores de Geografia de escolas estaduais de Pelotas para investigar o ensino praticado atualmente e acadêmicos concluintes da licenciatura em Geografia da UFPel visando a reflexão acerca da formação inicial e as perspectivas futuras do ensino desta disciplina. Pretende-se, mais do que investigar estes sujeitos, dar voz aos mesmos e reconhecer as contribuições que apresentam para o autoconhecimento e formação da própria autora, bem como para professores e futuros professores de Geografia em relação aos pressupostos epistemológicos que sustentam o fazer docente. A pesquisa revelou a existência de um pluralismo epistemológico tanto nas concepções teóricas quanto na ação pedagógica, de maneira que não há uma única corrente da Geografia e da Educação sobre a qual os sujeitos se apóiam. Percebeu-se uma fragilidade teórica principalmente no que diz respeito à raiz epistêmica da Geografia, o que gera práticas alicerçadas na ideia do conteúdo como fim do processo educativo. A análise comparativa entre acadêmicos e professores permitiu a consideração de que os primeiros expressam concepções de uma linha mais crítica que a dos professores, mas ao mesmo tempo apresentam uma discrepância mais nítida entre o discurso e a prática. Isto é, as concepções são mais progressistas que suas práticas de ensino. É comum entre os grupos a crítica à formação inicial no que se refere à distância entre universidade e escola e atribuem à licenciatura as carências e dificuldades percebidas no exercício da docência. Há o desejo de mudança estrutural, mas não há a percepção da necessidade de mudança individual. Portanto, torna-se importante repensar nossas concepções a fim de desenvolver uma prática reflexiva, o que pressupõe a necessidade de estudo e diálogo constante entre os educadores, sejam eles iniciantes ou experimentados.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Concepções epistemológicas. Formação docente.

ABSTRACT

This research aims to know the epistemological conceptions of Geography and Education which are based on educational practices of teachers and students of Geography of Pelotas/RS. When considering that the teaching practice rests on certain conceptions of Geography and Education, it is necessary to understand them. For this reason, it is normally assumed that rethink teaching involves not only a reflection on the practice, but the epistemology underlying it. To this end, this paper presents a qualitative approach supported by the paradigm of complexity. The methodological approach consists of the literature review, documentary research and field research. The techniques adopted were a simple observation and an interview with guidelines among the interviewees to identify their theoretical conceptions and epistemology of practice. The method of analysis of the content was used to analyze the interviews. The participants were a total of ten individuals, five students and five teachers. It was decided to consider Geography teachers from state schools of Pelotas to investigate the currently teaching practiced and graduating Geography students from UFPel aimed towards reflecting on the initial and future prospects of teaching this discipline. It is intended, rather than investigate, to give voice to them and acknowledge the contributions that they have presented to the self-knowledge and training of the author herself, as well as for teachers and future Geography teachers regarding the epistemological assumptions that underlie the teaching do. The survey revealed the existence of an epistemological pluralism as in theoretical conceptions as in the pedagogical action, so that there is no single stance of Geography and Education on which the individuals can support themselves. It was noticed a theoretical weakness mainly regarding the epistemic root of Geography, which generate practices based in the idea of the content with the purpose of educational process. The comparative analysis between academics and teachers allowed, took in consideration, that the first would express conceptions of a more critical line than the teachers, but at the same time they have a clearer discrepancy between theory and practice. That means, their conceptions are more progressive than their teaching practices. It is common among groups to critique the initial formation which refers to the distance between university and school, and assign to the bachelor's degree the needs and apparent difficulties in the teaching profession. There is an aspiration for structural change, but there is no necessity perception of individual change. Therefore, it is important to rethink our ideas in order to develop a reflective practice, which implies the need to study and an ongoing dialogue among educators, whether they are beginners or experienced.

Key-words: Geography teaching. Epistemological conceptions. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Turno, período e total de observações dos professores	97
Quadro 2 -	Turno, período e total de observações dos estagiários	98
Quadro 3 -	Perfil dos acadêmicos	99
Quadro 4 -	Perfil dos professores	111
Quadro 5 -	Data, turno e duração das entrevistas	130
Quadro 6 -	O que é Geografia e para que serve a Geografia que é ensinada na visão dos acadêmicos	132
Quadro 7 -	Como deve ser o ensino de Geografia na visão dos acadêmicos e como se aproximam na prática desta proposta	136
Quadro 8 -	O que é Geografia e para que serve a Geografia que é ensinada na visão dos professores	139
Quadro 9 -	Como deve ser o ensino de Geografia na visão dos professores e como se aproximam na prática desta proposta	143
Quadro 10 -	O papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem na visão dos acadêmicos	146
Quadro 11 -	Saberes necessários ao professor na visão dos acadêmicos	151
Quadro 12 -	O papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem na visão dos professores	154
Quadro 13 -	Saberes necessários ao professor e saberes produzidos exclusivamente na prática na visão dos educadores	158
Quadro 14 -	O bom professor na visão dos acadêmicos	163
Quadro 15 -	O bom professor na visão dos educadores	169

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
CPERS	Centro dos Professores do Rio Grande do Sul
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SBG	Sociedade Brasileira de Geografia
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CAMINHO METODOLÓGICO	22
2.1	A pesquisa e a realidade complexa	23
2.2	Pesquisa qualitativa: métodos e técnicas	25
3	ENTRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: SERÁ UM ATALHO OU UM DESVIO?	37
3.1	Epistemologia da Geografia: gênese e correntes de pensamento	38
3.2	Geografia brasileira	47
4	POR ENTRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO: UMA VIAGEM AOS NOSSOS PORÕES	57
4.1	Toda epistemologia remete a uma pedagogia	58
4.2	Por um professor pesquisador e reflexivo	71
5	A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E A MUDANÇA DE PARADIGMA	75
5.1	Conhecimentos docentes e (des)profissionalização	76
5.2	A formação universitária e o trabalho docente: até onde vai o científico?	81
5.3	A formação do professor de Geografia	88
5.4	Uma mudança de paradigma	91
6	DAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA: CONSTÂNCIAS E CONTRADIÇÕES	93
6.1	Aproximações com a escola – contratempos, desabafos, entraves ...	94
6.2	Observações das práticas pedagógicas dos estagiários	99
6.3	Observações das práticas pedagógicas dos professores	111
6.4	Congruências e dissonâncias entre as práticas dos professores e dos estagiários	122
7	COM A VOZ, OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DE GEOGRAFIA E DE EDUCAÇÃO	128
7.1	As concepções de Geografia e seu ensino	131

7.2	As concepções de Educação	145
7.3	A formação docente na visão de acadêmicos e professores	162
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	176
	REFERÊNCIAS	186
	APÊNDICES	196

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho representa muito mais que um conjunto de folhas escritas. Trata-se de uma pesquisa de dissertação desenvolvida a partir de inquietações da autora. Inquietações essas que não são recentes, mas que surgiram desde o período de graduação. São dúvidas e incertezas que me desacomodam e são responsáveis pelo interesse em participar da seleção e ingressar no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Desse modo, não é possível desvencilhar esta pesquisa da minha trajetória acadêmica, pois minhas motivações estão diretamente associadas à minha história universitária, ainda que esta tenha um curto espaço de tempo até o momento.

Cursei Licenciatura Plena em Geografia (2010 – 2013) na UFPel (Universidade Federal de Pelotas), em Pelotas, minha cidade natal, localizada na região sul do Estado e distante 250 km da capital (Porto Alegre). Ingressei na graduação logo após concluir o Ensino Médio e escolhi o curso de Geografia porque realmente me interessava por esta disciplina no ensino básico. Também optei pela licenciatura em vez do bacharelado, pois desde criança manifestei a vontade de tornar-me professora em função do encantamento que sempre tive pela profissão marcada pela socialização do conhecimento. Inicialmente no curso me instigava estudar especificamente a problemática ambiental, mas em seguida minhas preocupações passaram a se centrar no campo da pesquisa educacional.

Através dos diálogos com os professores e colegas e das discussões realizadas nas disciplinas, tanto as pedagógicas quanto as específicas da Geografia, comecei a me dedicar às leituras e ao estudo referente ao ensino de Geografia e à Educação. Isso pode ser percebido nos trabalhos de iniciação científica desenvolvidos na graduação, nos quais a grande maioria trata destas temáticas. Cabe destacar que o momento que tive maior clareza que era esse o caminho que pretendia seguir, no que diz respeito à linha de pesquisa que iria me dedicar, foi quando me tornei bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

As experiências no PIBID foram essenciais para a minha formação. Isso porque se desenvolvia todo um processo que precedia, perpassava e sucedia o momento em que os bolsistas iriam desenvolver suas atividades e assumir uma sala

de aula. Neste processo, incluíam-se reuniões, observações nas escolas, elaboração de diagnóstico das instituições educativas, construção e revisão do projeto a ser implementado, realização das práticas, reflexão e avaliação das mesmas. Participei de projetos disciplinares e interdisciplinares em mais de uma escola e tive o privilégio de atuar nas séries iniciais e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa maneira, as vivências no PIBID possibilitaram uma formação complementar e foram extremamente importantes na medida em que me permitia ser professora, sentir-me professora, ver e viver a docência.

Além dos momentos vividos enquanto bolsista do PIBID, os estágios supervisionados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio propiciaram uma experiência rica. Diferentemente do PIBID, em que se trabalhava em grupo, nos estágios era preciso desenvolver individualmente. Houve muitas descobertas, reflexões, desconstruções de ideias pré-estabelecidas, como, por exemplo, a importância significativa da relação professor-aluno para o desenvolvimento do processo educativo, o peso do discurso do professor para os educandos, a constatação de que o aluno não é o problema, visto que quando é motivado e valorizado, em geral, participa das aulas de forma ativa. Foram questionamentos como “o que é preciso para ser um bom professor de Geografia?”, “como a(s) epistemologia(s) do educador caracterizam seu fazer pedagógico?” e “como a licenciatura pode contribuir na formação do professor?” que me motivaram a pesquisar, uma vez que defendo a ideia de um professor pesquisador.

A partir das vivências supracitadas, surgiram indagações sobre o que era necessário para ser um professor que realmente contribuísse para a formação crítica e cidadã do sujeito aluno. Percebeu-se que a formação inicial estava marcada pela divisão entre teoria e prática, pela fragmentação dos conhecimentos e por uma comunicação difusa com a instituição escolar, tendo em vista as dificuldades no estabelecimento do diálogo entre universidade e escola. Se não fosse a experiência no PIBID, minha formação enquanto educadora apresentaria ainda mais carências. Assim, passei a me preocupar com o ensino de Geografia na contemporaneidade e com o papel da universidade e da formação inicial na constituição do professor de Geografia.

Pode-se inferir que as dúvidas e os questionamentos que irão nortear a presente pesquisa são oriundos da minha trajetória, de algumas angústias e incertezas no que se refere ao conjunto de conhecimentos necessários ao docente e

às posturas que deve tomar para realizar uma prática pedagógica com sentido para si e para a turma. Nota-se que são questionamentos básicos, mas ao mesmo tempo fundamentais àqueles preocupados em exercer sua função social de forma plena. Pesquiso para desvendar e conhecer o objeto, mas também para me conhecer. Nesse sentido, Ghedin (2012, p. 162) afirma:

Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento.

A pesquisa compreende uma questão existencial, pois através dela poderei repensar minha formação, minhas concepções, minhas práticas, meu olhar sobre a realidade. Mais que isso, é também existencial não somente por seu caráter reflexivo no plano da racionalidade, mas porque interfere na minha maneira de sentir e enxergar o mundo. Recorro à pesquisa também em função da minha pouca experiência enquanto docente, já que *“só levo a certeza de que muito pouco eu sei, nada sei...”* (ALMIR SATER, 1992). Essa busca pelo conhecimento ocorre devido à percepção de que somos incompletos e, por isso, é preciso conhecer a realidade e a nós mesmos para que possamos atuar nela. Conhecer consiste em desvendar a si próprio, nossa maneira de ser e estar no mundo. Conforme Santos (2010, p. 91), *“afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento”*.

A reflexão concernente ao ensino de Geografia torna-se premente, tendo em vista o que se tem lido e observado nas escolas. Há quem afirme que o ensino de Geografia está em crise, porém deve-se considerar um contexto mais amplo, ou seja, a escola está em crise. Um ensino enciclopédico, mnemônico e sem significado para os alunos não é exclusividade da Geografia, de modo que atinge outras disciplinas escolares. Isso põe em questão o papel da escola no que diz respeito a sua função social. Critica-se a escola por permanecer estagnada em um determinado período histórico que não corresponde à atualidade, pois tem formado sujeitos com dificuldades de desenvolver uma leitura crítica do mundo e atuar no contexto hodierno.

Os professores, em geral, também são alvo de críticas em função das práticas que realizam. Segundo a literatura acadêmica, grande parte dos docentes desenvolve práticas tradicionais e reprodutivistas que não colaboram para que os

educandos sejam capazes de enfrentar o mundo complexo. Contudo, ressalta-se que mais do que pensar nas práticas pedagógicas, é necessário pensar o que está por trás delas, o que as origina, o que as fundamenta. A isto que se propõe investigar a presente pesquisa.

A principal inquietação parte da afirmação de Kaercher (2004, p. 285): “Cada concepção epistemológica – seja de Geografia, seja de Educação – leva a uma prática educativa. E todos têm essas concepções, ainda que subjacentes”. Tem-se o intuito de estudar quais são estas concepções, como se refletem na prática docente, como são formadas. Logo, tem-se o seguinte problema de pesquisa: quais as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação que assentam as práticas educativas de professores e acadêmicos de Geografia?

Pressupõe-se que toda prática do professor provém das concepções que apresenta, isto é, de determinadas linhas teóricas da Educação e da Geografia, embora muitas vezes o mesmo não tenha consciência disso. Ao constatar deficiências no ensino de Geografia, salienta-se a necessidade de pensar as concepções teóricas que sustentam o fazer pedagógico dos educadores. Por conseguinte, o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação que embasam os professores e acadêmicos (futuros professores) de Geografia.

No que se refere aos objetivos específicos, pretende-se: analisar a concepção de Geografia dos sujeitos da pesquisa; investigar a concepção de Educação dos mesmos; verificar se há um distanciamento entre as concepções expressas pelos futuros professores e os professores em serviço; identificar como as concepções dos sujeitos pesquisados se refletem na prática educativa e conhecer o papel da formação inicial na construção da epistemologia do professor de Geografia. Estes objetivos orientarão a pesquisa e, para alcançá-los, serão adotados métodos e técnicas específicas, os quais serão esclarecidos na seção seguinte.

Os sujeitos da pesquisa são formados por dois grupos distintos: professores de Geografia em serviço e licenciandos em Geografia. Tem-se o intuito de analisar os professores para que se possa identificar suas concepções epistemológicas e compreender alguns elementos que caracterizam o ensino de Geografia na realidade atual. Também fazem parte do estudo os licenciandos em Geografia, pois serão os professores que estarão em sala de aula “amanhã”. Serão esses que irão definir a Geografia que será ensinada.

Os eixos basilares desta pesquisa são o Ensino de Geografia e a Formação de Professores. Salienta-se que estudar somente os professores atuais não basta. Muitas constatações acerca da realidade da Geografia escolar já foram feitas e não são novidade. Interessa pensar também sobre o que será o futuro do ensino de Geografia, como este caracterizar-se-á. Isso remete à reflexão sobre como está hoje a formação destes futuros professores. Discutir e repensar esta formação inicial poderá resultar em mudanças profícuas no quadro do ensino de Geografia no futuro a fim de que se efetive uma renovação. Os acadêmicos de hoje que estão cursando a licenciatura representam a semente que amanhã poderá germinar ao propiciar um ensino de Geografia que seja significativo para a vida do educando. Visa-se atentar para a formação inicial com o intento de que estas sementes possam fornecer bons frutos futuramente.

Deve-se assinalar que existem pesquisas já realizadas que abordam esta problemática referente às concepções epistemológicas e à epistemologia do professor, embora com determinadas peculiaridades que se diferenciam em alguns pontos deste trabalho. Destaca-se, principalmente, a tese de doutorado de Kaercher (2004), a qual foi a responsável por instigar os principais questionamentos que permitiram a construção da atual pesquisa. A tese busca conhecer como o movimento de renovação da Geografia, conhecido como Geografia Crítica, chegou ao Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, foram estudadas as concepções de Educação e de Geografia de licenciados por meio de observações e entrevistas. Na presente pesquisa, pretende-se caminhar no sentido de que além das concepções teóricas, seja desvendada a epistemologia que caracteriza a prática do educador com a finalidade de que, a partir de algumas constatações, possam-se apontar direções possíveis para a realização de práticas significativas.

Quanto à concepção de Geografia, exclusivamente, há um estudo de Souza (2008) que investigou professores de Geografia da rede pública estadual de ensino de Goiás. O autor pesquisou como esses professores definem a disciplina de Geografia, qual o papel desta na escola e quais as interfaces entre as concepções dos sujeitos e a Geografia Acadêmica. Em relação à Educação, especificamente, há uma pesquisa de Becker (1993), no qual foram analisados 39 professores de todos os níveis de ensino e das mais diferentes disciplinas a fim de investigar a epistemologia do professor. Além destes, a obra *A formação do profissional de Geografia*, de Callai (2013), também se associa à temática da pesquisa, pois

estudou universitários e professores universitários com o intento de analisar a formação inicial, a ligação entre Geografia escolar e Geografia acadêmica e a relação entre universidade e escola.

O que se quer enfatizar é que todas as obras supracitadas servem como importantes referências para este trabalho e trata-se de estudos semelhantes realizados anteriormente, porque estão, de alguma forma, relacionados ao tema da presente pesquisa e, por isso, fornecem relevantes contribuições. Contribuições essas que não se limitam somente aos aspectos teóricos, mas também aos métodos que foram utilizados no seu desenvolvimento. Assim, muitos delineamentos metodológicos que serão empregados foram inspirados a partir destes trabalhos.

É preciso esclarecer que esta dissertação não tem o intento de traçar um juízo de valor sobre os sujeitos investigados. Não se pretende apresentar somente seus pontos negativos, criticá-los individualmente desconsiderando a influência de fatores externos e do contexto que estão inseridos. Ao contrário, busca-se valorizar suas práticas e aprender com estes professores, fazendo com que através da análise de suas concepções teóricas e de suas práticas pedagógicas se possa refletir acerca da epistemologia do professor de Geografia. A pesquisa visa estabelecer um diálogo com os professores e futuros professores no sentido construtivo e propositivo e não um embate de forma destrutiva, uma vez que se reivindica uma aproximação entre escola e universidade.

Considera-se que este trabalho poderá colaborar para meu autoconhecimento e minha formação enquanto professora pesquisadora, mas mais que isso pretende contribuir com professores de diferentes níveis de ensino e acadêmicos de Geografia. A pesquisa científica tem uma função social, de modo que deve estar comprometida em exercer este papel. Dessa maneira, assinala-se que a partir das considerações aqui explicitadas seja possível refletir sobre o quadro atual do ensino de Geografia e pensar como a formação inicial pode auxiliar no processo de formação de educadores que estejam seguros com suas práticas e tenham clareza no que diz respeito aos pressupostos que as fundamentam. Discutir a epistemologia do trabalho docente é fundamental para que os educadores atentem para os pilares que sustentam seu fazer pedagógico e possam desenvolver práticas significativas aos educandos.

Atingir estes objetivos e intencionalidades constitui o desafio desta dissertação. Busca-se enfrentá-lo para que propicie contribuições, tanto científica

quanto social, sem perder de vista que ao pesquisar os outros estamos diante de um espelho, ou seja, também estamos pesquisando a nós mesmos. Ao pensar acerca de nossa tarefa nesta empreitada recorre-se a Galeano (2014, p. 119):

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.

O intuito é reunir nossos pedacinhos e articular a razão e emoção. Defende-se que para compreender a realidade complexa é necessário o racional e doses importantes de arte. Pretende-se não tornar este texto maçante e cansativo. Por conseguinte, para enfrentar o desafio que ora se apresenta, contaremos com a legitimidade e racionalidade do científico articulada à leveza e fluidez da música e poesia.

No que diz respeito à estruturação, o trabalho é composto por oito capítulos. O primeiro capítulo, *Introdução*, diz respeito a esta seção, em que são realizadas as considerações iniciais da pesquisa. Esclarecem-se as inquietações da autora que influenciaram na escolha da temática, apresenta-se o tema e o problema de pesquisa, explicitam-se os objetivos e a justificativa da investigação, elencam-se estudos anteriores relacionados à problemática em questão e expõe-se a estrutura geral do trabalho.

O segundo capítulo, *Caminho metodológico*, discorre sobre a metodologia de pesquisa científica e define o viés de análise, os métodos e as técnicas adotadas. Tem o intento de esclarecer como a pesquisa foi realizada, quais os procedimentos utilizados, qual o universo de pesquisa e a amostra, como os dados foram coletados e qual o método empregado para analisá-los. Dessa forma, este capítulo explicita a caminhada percorrida ao longo da pesquisa, indicando todas as etapas desenvolvidas.

O terceiro capítulo, *Entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar: será um atalho ou um desvio?*, apresenta um panorama sobre a história da Geografia desde sua sistematização até o contexto contemporâneo com o enfoque na relação de (des)encontros entre a Geografia acadêmica e Geografia escolar. Para tanto, recorre-se à epistemologia da Geografia a fim de analisar as diferentes correntes do pensamento geográfico e como estas foram introduzidas (ou não) no espaço

escolar. Considerando o processo histórico e as mudanças sociais no Brasil, desenvolve-se uma reflexão teórica acerca do ensino de Geografia no país. É realizado este resgate histórico visando fornecer subsídios para a compreensão da situação atual da ciência e disciplina escolar de Geografia.

O quarto capítulo, *Por entre as concepções pedagógicas e epistemológicas da Educação: uma viagem aos nossos porões*, dedica-se a discussão concernente à epistemologia do professor. Fundamentando-se em Becker, são analisadas as distintas vertentes epistemológicas da Educação e suas respectivas pedagogias. Busca-se investigar as raízes do fazer pedagógico do professor no sentido de evidenciar os pressupostos teórico-epistemológicos sobre os quais podem se assentar as práticas educativas do mesmo. Pensar na epistemologia docente implica em pensar na formação de um professor pesquisador e reflexivo, cujas perspectivas também são abordadas no capítulo.

O quinto capítulo, *A formação inicial do professor e a mudança de paradigma*, destina-se a problemática da formação docente e esclarece a ideia de epistemologia da prática profissional. Realiza-se uma reflexão relativa ao conjunto de saberes necessários ao educador para que se pense como a licenciatura e, em especial a licenciatura em Geografia, é organizada para abarcar a multiplicidade de questões essenciais à formação do professor. Assim, questiona-se o paradigma da ciência moderna predominante em âmbito acadêmico e propõe-se a emergência de um paradigma da pós-modernidade nos cursos de formação universitária coerente com as demandas da sociedade contemporânea.

O sexto capítulo, *Das práticas de sala de aula: constâncias e contradições*, inicia a análise e interpretação dos dados levantados na pesquisa de campo. Explicita-se como se deu o processo de aproximação com as escolas e com os sujeitos da pesquisa e apresenta-se o material obtido através da técnica de observação das aulas dos acadêmicos (em seu estágio) e dos professores, o que corresponde a um total de 86 aulas observadas. Sendo assim, o capítulo estuda as práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa com o objetivo de investigar sua(s) epistemologia(s) da prática. Além disso, traça-se uma análise da ação pedagógica entre o grupo de professores e o grupo de acadêmicos para verificar os elementos que se repetem e que se diferenciam em suas práticas de ensino.

O sétimo capítulo, *Com a voz, os sujeitos da pesquisa: as concepções teórico-epistemológicas de Geografia e de Educação*, é direcionado à interpretação

das entrevistas realizadas com os sujeitos pesquisados. Situa-se propositalmente após o capítulo dedicado à análise das observações das aulas para que, através da própria fala dos sujeitos, seja possível entender alguns pontos de suas práticas educativas que não ficaram claros anteriormente. A intenção consiste em partir das práticas observadas (sexto capítulo) para atingir suas raízes, os pressupostos epistemológicos que sustentam o fazer docente (sétimo capítulo). Logo, este último capítulo referente à pesquisa de campo apresenta as concepções epistemológicas de acadêmicos e professores acerca dos principais eixos da pesquisa: concepção de Geografia; concepção de Educação; formação do professor. Elabora-se um paralelo entre as visões dos dois grupos de sujeitos e um confronto das concepções teóricas com suas práticas pedagógicas.

O oitavo capítulo, *Considerações finais*, faz um resgate de alguns pontos que se destacaram no decorrer da pesquisa. Apresentam-se (in)conclusões provisórias oriundas de reflexões realizadas a partir do diálogo estabelecido entre a revisão teórica e a pesquisa de campo. Além disso, salienta-se a percepção de incertezas e elaboram-se novos questionamentos resultantes de inquietações provocadas pelo exercício da investigação. Assim como alguns caminhos são apontados, novas dúvidas emergem.

Por conseguinte, esta pesquisa busca pensar o ensino de Geografia a partir da realidade escolar. Parte-se do princípio que não é possível elaborar considerações sobre a Geografia escolar sem o diálogo com aqueles que a constroem diariamente nas instituições escolares. Da mesma forma, repensar a formação inicial docente exige a escuta dos acadêmicos, futuros professores. Desse modo, não se pretende apresentar fórmulas mágicas para a Educação e para o ensino de Geografia, mas sim provocar questionamentos e reflexões de cunho epistemológico sobre a prática docente. Assim, propõe-se com este trabalho navegar na “*nau da loucura no mar das idéias*” (VITOR RAMIL, 1987), visto que o debate de ideias possibilita repensar nossas práticas sociais e o modo de ver e estar no mundo.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Pensar a metodologia a ser utilizada em uma pesquisa remete à reflexão acerca do caminho que se pretende trilhar. É necessário a definição do problema de pesquisa, bem como dos objetivos que se visa alcançar. A partir disso, deve-se pensar os procedimentos metodológicos que serão adotados a fim de que os objetivos delineados sejam atingidos. Isso exige o discernimento do pesquisador, de modo que a pesquisa somente pode ser desenvolvida com êxito se a metodologia estiver adequada às metas pretendidas. Considera-se que:

Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15)

O caminho metodológico adquire, assim, suma importância para a realização da pesquisa e para os resultados que a mesma pode produzir. Não se reduz à mera definição de técnicas a serem empregadas. Mais que isso, diz respeito ao posicionamento e atitude do pesquisador no que se refere ao método que o embasa, a maneira como irá levantar os dados, a forma como lidará com os sujeitos da pesquisa, o modo como analisará os dados coletados e a perspectiva que adotará para interpretar estas informações adquiridas.

Nesse sentido, a postura metodológica assumida deve estar em consonância com os pressupostos epistemológicos que fundamentam o pesquisador. A metodologia utilizada está diretamente relacionada à visão de ciência, de pesquisa e de construção do conhecimento do próprio pesquisador. Trata-se da sua visão de mundo, a qual interfere na definição dos procedimentos metodológicos. Sendo assim, não é possível desvincular a escolha da metodologia com a escolha da orientação teórica sobre a qual assentar-se-á as considerações do autor.

Isso explicita a ausência da neutralidade em um processo de investigação científica. Parte-se da premissa de que não há pesquisa parcial, neutra, uma vez que a atividade científica é marcada por escolhas, decisões, posicionamentos. A definição da metodologia representa uma destas escolhas. Logo, diante de múltiplas possibilidades é necessário optar por determinados pressupostos filosóficos e

epistemológicos que garantam sustentação ao trabalho e que propiciem uma orientação ao caminho que será percorrido durante a realização do mesmo.

2.1 A pesquisa e a realidade complexa

A presente pesquisa tem por objetivo geral investigar as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação de professores e acadêmicos de Geografia e como estas atuam no exercício das suas práticas de ensino. Busca-se analisar as concepções destes sujeitos, verificar se há um distanciamento entre as concepções expressas pelos dois grupos, identificar como as concepções teóricas se refletem na prática educativa e conhecer o papel da formação inicial na construção da epistemologia do professor de Geografia. Abrangem-se os grandes temas relacionados ao Ensino de Geografia e à Formação de Professores. Dessa maneira, além de ser uma pesquisa na área da Geografia, também compreende a área da Educação.

Em se tratando de um estudo em Ciências Humanas, é demasiado relevante que se considere a subjetividade. Isto é, a realidade não pode ser apreendida somente através da objetividade, como preconiza as Ciências Naturais, mas é preciso também levar em conta a sua dimensão subjetiva. Além disso, conforme o paradigma da complexidade, a realidade é concebida como algo mutável, dinâmico, instável, incerto, não linear. Salienta-se que pesquisar em Educação implica em estudar uma realidade complexa.

Defende-se que o pensamento complexo pode fornecer contribuições à pesquisa, tendo em vista que critica o processo de disjunção do conhecimento provocado pela ciência moderna. A fragmentação dos conhecimentos dificulta uma visão do todo, o que acarreta em uma superficialidade e reducionismo na leitura da realidade devido à hiperespecialização. Por isso, o pensamento complexo está assentado no combate à simplificação e na busca da simplicidade. Questiona o sistema de produção do conhecimento que tem o intuito de buscar uma verdade, de alcançar a verdade absoluta, de maneira que a complexidade parte do princípio de que as verdades são provisórias na ciência.

A complexidade propõe uma ciência aberta, isto é, baseia-se no argumento e contra-argumento. Assim, critica a perspectiva de uma ciência doutrinária, fechada e inquestionável. Enfatiza que a ciência constitui apenas umas das formas de

produzir conhecimento, pois a arte também o produz. No entanto, trata-se de trilhas diferentes percorridas por cada uma. É importante ressaltar que a complexidade se refere “por um lado, ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado diz respeito a alguma coisa de lógico, isto é, à incapacidade de evitar contradições.” (MORIN, 2005b, p. 68).

Considerar a incerteza representa um elemento central no decorrer do trabalho. Isso porque nada é definitivo, cristalizado, mas sim passível de mudança, uma vez que a realidade é dinâmica. Nesse sentido, mesmo que se tenha um projeto, um planejamento, este pode ser alterado de acordo com as circunstâncias. Quando se entra em contato com o objeto, o pesquisador é envolvido por um conjunto de interações que podem fazer com que suas decisões *a priori* sejam modificadas. Destarte, toda a investigação está sujeita ao imprevisto e à incerteza.

Ratifica-se que a metodologia refere-se a caminhada, de maneira que só se tem conhecimento pleno da metodologia empregada após a finalização da pesquisa. Contudo, cabe esclarecer que apesar da metodologia estar associada ao caminhar, isso não pode ser confundido com uma improvisação. Segundo Eco (2012, p. 82), “uma tese, tal como uma partida de xadrez, compõe-se de muitos movimentos, só que você deverá ser capaz de predizer os seus movimentos para pôr em xeque o adversário, do contrário fracassará”.

Durante a caminhada, exige-se um pesquisador pensante e reflexivo. Deve-se destacar que não basta a escolha do método que seja mais adequado à pesquisa que se visa empreender; é preciso que o sujeito, em sua ação, assuma a postura coerente com o método adotado. Nessa linha de pensamento, argumenta-se que:

Se a realidade é imprevisível e incerta, precisamos de um observador pensante, reflexivo e criativo, um sujeito estrategista, capaz de criar procedimentos de enfrentar o novo e o imprevisto que acontecem durante a pesquisa. Tudo isso exige abertura e flexibilidade estrutural por parte do sujeito pesquisador e dos métodos utilizados para que possamos compreender as circunstâncias geradas pela pesquisa e responder às incertezas e às emergências, não apenas cognitivo-emocionais, mas também como produto de uma realidade complexa e, verdadeiramente, mutante. (MORAES; VALENTE, 2008, p. 56)

Mais do que defender o paradigma da complexidade, deve-se agir de acordo com estes princípios que o fundamentam. Ao reconhecer a realidade como indeterminada, instável e incerta, são necessários métodos alinhados com estas

características, bem como um pesquisador preparado para lidar com o inesperado e o acaso. Na maioria das vezes, é preciso desconstruir algumas ideias ainda arraigadas ao sujeito em função do contexto que vivencia, o qual é marcado pela hegemonia do positivismo lógico. Este caráter dominante tende a dificultar a emergência de novas lógicas.

2.2 Pesquisa qualitativa: métodos e técnicas

Pretende-se desenvolver uma pesquisa através de uma abordagem qualitativa, de maneira que o interesse central esteja nos processos e não nos produtos ou resultados. As estratégias adotadas nesta perspectiva visam identificar “como o fenômeno acontece, como se manifesta, como é percebido, como é representado pelos atores etc. O antes, o durante e o depois são considerados, os passos, a trajetória, o percurso etc.” (TEIXEIRA, 2009, p. 123). Os dados não são levantados para, necessariamente, comprovar hipóteses formuladas previamente, uma vez que o investigador qualitativo dirige-se ao campo para conhecer e compreender a realidade do seu objeto de estudo. Logo, a revisão bibliográfica realizada antes do momento da pesquisa de campo não deve determinar rigidamente a visão do pesquisador, o qual deve apresentar uma postura aberta na análise dos fenômenos da realidade investigada.

Além disso, a investigação não se baseia em dados estatísticos, numéricos. Por se tratar de uma pesquisa em Educação, não se pretende mensurar os dados coletados, pois se visa considerar a realidade em que o objeto do estudo está inserido. Destarte, a realidade não é algo que possa ser quantificado, pois envolve diversas relações e a ação de inúmeras variáveis. O trabalho não se baseia no modelo de estudo das Ciências da Natureza, pautado na experimentação, o que implicaria em generalizações. Como mencionado anteriormente, diz respeito à área das Ciências Humanas, a qual caracteriza-se pela especificidade. Nesse sentido,

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LUDKE, 1986, p. 5)

Cabe salientar que o estudo qualitativo não defende o critério numérico para garantir sua representatividade. O objetivo central não é quantificar e mensurar os dados levantados, mas sim interpretá-los em profundidade. Desse modo, o universo de pesquisa é formado por professores do Ensino Fundamental e/ou Médio de escolas estaduais de Pelotas e por acadêmicos formandos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A amostra é composta por um total de 10 sujeitos, isto é, compreende 5 professores e 5 acadêmicos. É preciso esclarecer que não se tem a pretensão de generalizar os resultados desta análise e retratar a realidade educacional da totalidade do município de Pelotas/RS. As análises que serão construídas representarão somente o universo analisado.

No que concerne à amostra, deve-se explicitar alguns esclarecimentos. Os acadêmicos pesquisados são, necessariamente, alunos que estavam no último ano do curso de Licenciatura em Geografia da UFPel quando desenvolveu-se a pesquisa de campo. Isso se deve ao fato de que os mesmos realizaram o estágio supervisionado em Ensino Médio no primeiro semestre de 2015. Esta é uma condição importante, visto que para que se possa atingir os objetivos almejados da pesquisa, é preciso que os graduandos tenham vivenciado a experiência prática do trabalho docente. Somente assim será possível que os mesmos relacionem teoria e prática e façam uma reflexão acerca de sua formação inicial.

Quanto aos professores, estes devem trabalhar em escolas estaduais de Pelotas com a disciplina de Geografia e devem ser graduados nesta área ou em Estudos Sociais (para o caso dos docentes mais antigos). Contudo, a prioridade é a escolha de professores jovens na carreira docente, que começaram a lecionar no século XXI. Não será exigido que só se pesquise professores que ministrem aula para uma determinada série. Não importa se alguns somente trabalham com o Ensino Fundamental e outros com o Ensino Médio. O foco é analisar as concepções epistemológicas e a prática destes educadores, independente do nível de ensino em que exercem sua atividade profissional.

Esta pesquisa pauta-se em um método de abordagem dialético, o qual caracteriza-se por explicitar a dinâmica das contradições dos fenômenos. Conforme Triviños (2007, p. 54), “a categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva”. Como serão estudadas as concepções de Geografia e de Educação de dois grupos distintos, será estabelecido um confronto entre os discursos a fim de verificar a convergência ou a divergência

entre estes. Mais que isso, também será analisado a presença ou não da contradição na relação entre teoria e prática destes sujeitos, ou seja, entre as suas concepções teóricas e a epistemologia que rege a prática dos mesmos.

É possível traçar um paralelo entre a dialética e um dos princípios da complexidade, qual seja: o princípio da dialógica. Este concerne aos fenômenos que, apesar de aparentemente antagônicos e contrários, são complementares em uma organização. No contexto da pesquisa, a possibilidade de contradição entre as concepções teóricas e a epistemologia da prática dos sujeitos, por exemplo, constitui uma organização que é a identidade docente, o ser professor. Assim, trata-se da ideia de diálogo e/ou união dos contrários. Salienta-se que a complexidade não entende a contradição como erro, diferentemente da visão clássica de ciência. Portanto, aceitar a complexidade associa-se à aceitação da contradição, a qual refere-se a uma camada profunda da realidade. Nesse sentido, pretende-se articular o método dialético com o princípio da dialógica do paradigma da complexidade.

Quanto às etapas da pesquisa, esta é formada por três momentos: a pesquisa teórica, a pesquisa documental e a pesquisa prática. No primeiro momento verifica-se uma aproximação da pesquisadora com a produção científica existente acerca do seu tema de pesquisa. Assim, realizou-se uma revisão bibliográfica a fim de fornecer um suporte teórico ao trabalho. A partir de um levantamento bibliográfico, foram estudadas obras de teóricos reconhecidos, principalmente na área de Ensino de Geografia, da Epistemologia da Geografia e da Educação (formação de professores), com o intento de garantir uma fundamentação teórica à investigação.

O momento da pesquisa documental consiste na análise de documentos, o que no presente trabalho está associada à legislação sobre a educação nacional, qual seja: Parecer CNE/CP 009/2001 acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O terceiro momento corresponde a pesquisa de campo, um momento empírico, em que busca-se uma aproximação com a realidade e o levantamento de informações e esclarecimentos sobre o problema de pesquisa proposto. Entende-se este como um momento extremamente rico da pesquisa, pois é o que garante a originalidade do trabalho e permite que se teçam as relações entre a prática e as abstrações teóricas. As técnicas empregadas para a coleta de dados são a

observação e a entrevista. Através destas, defende-se ser possível constatar as concepções epistemológicas dos sujeitos pesquisados e de que forma estas se manifestam na prática pedagógica dos mesmos, isto é, qual(is) a(s) epistemologia(s) da prática dos professores e acadêmicos.

No que se refere à observação, esta é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 173). A vantagem da observação em comparação às outras técnicas consiste no fato de que os fenômenos são percebidos e captados diretamente, sem intermediação. Por outro lado, a presença do observador pode provocar algumas modificações no comportamento dos sujeitos observados, afetando a espontaneidade dos mesmos. Cabe ao pesquisador atentar para as interferências que sua presença pode produzir na maneira de agir dos sujeitos observados e, assim, comprometer a sua pesquisa.

Em relação ao grau de participação, adotou-se a observação simples das aulas ministradas pelos professores e pelos acadêmicos no seu período de estágio. De acordo com esta técnica, o pesquisador observa a realidade assumindo a condição de um espectador, de maneira que não intervém diretamente no contexto observado. Contudo, esta prática não é neutra e por mais que não se queira interferir na dinâmica do fenômeno analisado, a própria presença do pesquisador no local de estudo, conforme supracitado, produz algumas perturbações. Segundo Moraes e Valente (2008, p. 43):

Assim o que o pesquisador observa depende também do que acontece em sua estrutura; e mais: todo pesquisador, consciente ou não, participa da realidade que pretende explicar. [...] Ao descrever sua realidade, o pesquisador interage com ela, modificando-a e também sendo por ela modificado, estruturalmente.

Mesmo que o observador busque um distanciamento do fenômeno pesquisado, é inevitável que ocorram mudanças em sua estrutura. As implicações do meio também podem provocar um envolvimento emocional do pesquisador. É importante uma atenção redobrada do mesmo a fim de que não produza distorções sobre a realidade observada. Trata-se de seres humanos, tanto o pesquisador quanto os sujeitos pesquisados, os quais não são dotados somente de razão, mas também de emoção.

Apesar de se desenvolver uma observação simples, é necessário um mínimo de controle na obtenção dos dados, o que exige uma determinada estruturação do que será observado. Dessa maneira, são elencados previamente alguns pontos que devem ser observados, visto que posteriormente os dados serão analisados e interpretados. Ao mesmo tempo, é importante considerar a observação de outras questões e acontecimentos imprevistos. O belo da observação consiste nos achados, isto é, naqueles fatos e/ou situações que surpreendem o pesquisador, que não se imaginava que ocorreriam, que não se estava buscando, mas que tornam-se extremamente úteis à pesquisa ao proporcionar reflexões, novos questionamentos e um outro olhar sobre a realidade. Para tanto, o pesquisador deve desenvolver a sensibilidade para perceber esses achados no período da observação e não se deter somente aos pontos que havia definido para observar.

É fundamental que se faça um registro da observação e em um tempo mais próximo da ocorrência do fenômeno. Nesta pesquisa, utilizou-se um diário para tomar nota das observações, onde foram registrados os elementos que estavam de acordo com o roteiro previamente elaborado, mas também outras informações consideradas relevantes foram acrescentadas. Todas as anotações no diário ocorreram durante o momento da observação a fim de que nenhuma questão interessante percebida fosse esquecida. Cabe salientar que além das descrições da observação, também foram anotadas as reflexões que se desencadearam durante esta atividade.

O número de observações realizadas com os sujeitos da pesquisa varia por tratar-se de uma pesquisa qualitativa. Deve-se esclarecer que em uma pesquisa quantitativa, a coleta de dados é finalizada quando se alcança a amostra pré-determinada. Já nesse trabalho, de caráter qualitativo, as observações foram concluídas quando se percebeu que não havia novas informações, quando se constatou uma repetição e um padrão nas práticas pedagógicas dos sujeitos. Assim, o número de observações não foi o mesmo com cada um dos sujeitos pesquisados, tendo em vista que a(s) epistemologia(s) da prática do professor é algo que, na maioria dos casos, não é fácil de captar e investigar.

Para sistematizar os dados obtidos através das observações, foi realizada uma leitura atenta das anotações feitas no diário de campo. A partir disso, buscou-se captar o cerne das práticas pedagógicas de cada um, ou seja, as principais características que representavam seu fazer docente. Constatou-se que cada sujeito

desenvolvia suas práticas de ensino de maneira muito peculiar. Sendo assim, optou-se por construir uma análise das observações (sexto capítulo) de forma a respeitar as especificidades presentes na ação pedagógica de cada professor e acadêmico. Para tanto, a estruturação do capítulo foi formada, primeiramente, pela análise individual do fazer pedagógico de cada sujeito da pesquisa e, em um segundo momento, foram tecidas relações entre as práticas do grupo de acadêmicos com as do grupo de professores. Foram esclarecidos os elementos em comum, isto é, presentes em ambos os grupos, assim como foram salientados os pontos divergentes.

No que concerne a entrevista, esta é uma técnica de coleta de dados que envolve a interação. Ou seja, diz respeito ao encontro entre duas pessoas em que o entrevistador elabora e lança perguntas ao entrevistado visando obter respostas e informações acerca do assunto de sua investigação. Nesse sentido, é importante ressaltar que através da entrevista “o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, [...]” (MINAYO, 2011, p. 57). A entrevista tem como objetivo nesta pesquisa identificar as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação dos sujeitos pesquisados, além de questioná-los acerca de sua formação inicial.

A entrevista constitui uma excelente técnica para a pesquisa qualitativa, sendo uma das mais utilizadas na pesquisa social. De acordo com Gil (1987), há vantagens da entrevista em relação ao questionário, por exemplo. A primeira propicia uma flexibilidade maior, visto que durante sua realização o entrevistador pode clarificar o significado das perguntas e adaptar-se à linguagem do entrevistado. Além disso, um dos pontos positivos da entrevista refere-se ao contato com o entrevistado, o que permite perceber sua expressão corporal, seu tom de voz, as entonações de sua fala. Estes são fatores importantes que tornam a entrevista uma técnica profícua à pesquisa.

As entrevistas podem variar de acordo com o seu grau de estruturação. Teve-se o intuito de não realizar uma entrevista fechada para que os sujeitos não se limitassem a responder unicamente os questionamentos levantados. Por isso, foram elaboradas questões norteadoras a fim de permitir que o entrevistado expressasse de forma livre o seu pensamento, sem haver um controle rígido da sua fala. Para tanto, foi utilizada a entrevista por pautas, isto é:

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo. (GIL, 1987, p. 117)

Cabe ressaltar que a entrevista por pautas possui uma estruturação mínima com algumas perguntas elaboradas previamente, mas possibilita que, no decorrer da entrevista e conforme as respostas do entrevistado, novas questões sejam acrescentadas. Por isso, as entrevistas com os dez sujeitos desta pesquisa não são homogêneas. Todas partem de um mesmo roteiro, porém este é modificado durante o andamento da entrevista a partir da introdução de outras perguntas julgadas necessárias para compreender o pensamento dos professores/acadêmicos. Nesse trabalho, todas as entrevistas foram gravadas de acordo com o consentimento dos sujeitos.

É preciso destacar que a entrevista é muito mais que uma técnica para obter dados para uma pesquisa através de uma conversa entre duas pessoas. Deve-se considerar que há uma interação social, isto é, uma relação entre duas pessoas, o que envolve uma dimensão emocional. Por conseguinte, a maneira como o entrevistador age com o entrevistado é essencial para que a entrevista ocorra de forma satisfatória e para que o sujeito da pesquisa sinta-se à vontade para responder as perguntas. Deve-se ter respeito, cordialidade e gentileza com o entrevistado. A partir destes cuidados, o pesquisador consegue conquistar a confiança do sujeito pesquisado. Por isso, foi elaborado um termo de consentimento em que os professores e acadêmicos assinaram, permitindo tanto a observação de suas aulas quanto a gravação da entrevista e sua devida utilização para a pesquisa. Ao mesmo tempo, garantiu-se o bom uso das informações, a confidencialidade e a manutenção do anonimato desses sujeitos.

Para preservar o anonimato dos professores e acadêmicos, optou-se por criar outros nomes para os mesmos em vez de numerá-los (como por exemplo, professor 1, professor 2, ...). As denominações dos sujeitos correspondem a nomes de cantores/as e/ou compositores/as pelos quais tenho admiração. Logo, este foi o critério utilizado para a escolha dos nomes. Os professores são: Raul (Raul Seixas), Vanessa (Vanessa da Mata), Mercedes (Mercedes Sosa), Humberto (Humberto

Gessinger) e Adriana (Adriana Calcanhoto). Já os acadêmicos são chamados de: José (Zé Ramalho), Marisa (Marisa Monte), Jorge (Jorge Drexler), Marcelo (Marcelo Camelo) e Vitor (Vitor Ramil).

Foi realizada uma entrevista-piloto com um professor com o intento de verificar se as questões norteadoras estavam claras e atingiam os objetivos pretendidos, se era preciso excluir ou acrescentar perguntas e se o desenvolvimento da entrevista a tornava cansativa ou tranquila. Esta foi uma experiência desenvolvida para que se pudesse (re)ver e (re)pensar alguns pontos a fim de melhorar as futuras entrevistas no sentido de contribuir ao máximo para a pesquisa. A entrevista-piloto é aconselhada para aprimorar as próximas, porém nem sempre é introduzida ao trabalho quando se necessita de muitas alterações. No caso da presente pesquisa, esta experiência foi extremamente satisfatória, de maneira que foi utilizada como uma fonte importante de dados para a sua devida análise e interpretação.

Durante a entrevista-piloto, constatou-se ser fundamental proporcionar um clima leve e amistoso para que o entrevistado fale de forma natural e espontânea, sem sentir-se intimidado. Por isso, optou-se por, primeiramente, realizar as observações das aulas e, após a finalização destas, desenvolver a entrevista com o sujeito. Dessa maneira, ao longo do encontro com os professores/acadêmicos para as observações, foi-se constituindo uma relação de confiança, além de, aos poucos, conhecê-los. Essa convivência, inclusive, provocou interferências positivas na entrevista, pois algumas questões foram acrescentadas especialmente para determinado entrevistado já que surgiram dúvidas e questionamentos a partir do que se havia observado em suas práticas pedagógicas. Outrossim, os sujeitos sentiam-se mais a vontade para falar abertamente acerca das questões, tendo em vista que também foram me conhecendo e acostumaram-se com minha presença durante o acompanhamento de suas aulas.

Outro ponto que merece atenção na execução da entrevista diz respeito ao meio em que esta é realizada. Ou seja, refere-se ao ambiente físico ou social no qual é desenvolvida e que pode provocar algumas perturbações no seu andamento. O pesquisador não possui um controle total nem sobre o entrevistado nem sobre a maneira como a entrevista desenvolver-se-á, embora seja o responsável por administrar e orientar o trajeto que será percorrido ao longo de sua realização. Logo, deve-se estar ciente de que imprevistos podem acontecer, os quais podem ser

aproveitados na pesquisa, mas o entrevistador não pode sentir-se afetado negativamente por essas situações para que não comprometa este momento de coleta de dados. Assim, a maioria das entrevistas foi realizada em espaços reservados na sala dos professores das instituições escolares durante períodos de aula e em uma sala de aula do prédio do curso de Geografia da UFPel, em que o ambiente estava calmo e com a presença de poucas pessoas.

Cabe ressaltar que o momento da entrevista é profundamente rico para o pesquisador. É esta oportunidade em que se pode explorar ao máximo o sujeito pesquisado para que o auxilie a compreender seu objeto de estudo. Nesse sentido, concebe-se a entrevista na perspectiva apresentada por Szymanski (2010) que se refere à entrevista reflexiva. Destarte,

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto a busca de horizontalidade. (SZYMANSKI, 2010, p. 14)

A entrevista reflexiva considera esta técnica como um instrumento que pode propiciar a construção do conhecimento através do diálogo que é estabelecido entre entrevistador e entrevistado. Parte-se do pressuposto de que é necessário ultrapassar a visão de uma mera extração de informações do sujeito investigado. Dessa forma, busca-se também superar a relação assimétrica de pesquisador sobre pesquisado e estabelecer um diálogo horizontal.

Após a finalização das entrevistas, parte-se para a fase da transcrição. Esta corresponde à primeira versão escrita do texto concernente à fala do entrevistado. É interessante que este registro escrito seja exatamente igual à linguagem oral, isto é, que contenha todos os elementos presentes na fala do sujeito, inclusive os vícios de linguagem, por exemplo. Além disso, o processo de transcrição constitui um primeiro momento de análise e reflexão sobre o material coletado. De acordo com Szymanski, Almeida e Prandini (2010, p. 74), “ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir”.

Em relação ao tratamento dos dados qualitativos, empregou-se o método de análise do conteúdo. Este método trabalha com a palavra, com o conteúdo do texto

elaborado pelo sujeito pesquisado. É preciso destacar que “o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético” (TRIVIÑOS, 2007, p. 160). Deve-se esclarecer que há uma diferença da análise de conteúdo quando utilizada em uma pesquisa quantitativa ou em uma pesquisa qualitativa. A primeira preocupa-se com a frequência em que aparecem determinadas características do conteúdo, ao passo que na segunda a ênfase está na presença ou ausência de um elemento ou conjunto de elementos na mensagem em que é analisada.

A análise de conteúdo é um método que apresenta uma variedade de formas e pode ser adaptada conforme a comunicação a qual se destina. É possível afirmar que não há somente uma análise de conteúdo, mas sim análises de conteúdo. Desse modo, “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento [...]” (BARDIN, 1979, p. 30). Entre as poucas regras que determina, estas devem se caracterizar por serem homogêneas, exclusivas, exaustivas, objetivas e pertinentes.

No que concerne a definição da análise de conteúdo, Bardin (1979, p. 42) refere-se a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Cabe ressaltar que, apesar de destinar-se à análise das comunicações, este método não se restringe a descrição do conteúdo. Mais que isso, busca-se explorar o que estes conteúdos podem ensinar e significar na medida em que são tratados, analisados e relacionados a outros elementos, como os estudos teóricos, por exemplo. Não basta ao pesquisador decodificar os conteúdos, mas deve alcançar os significados que não se encontram num primeiro plano. Deve-se partir dos significantes e significados para que se atinjam e se construam outros significados. Logo, pretende-se realizar um desvelamento dos conteúdos. É digno de nota que a análise do conteúdo se diferencia da análise do discurso, uma vez que não trabalha

com o sentido, mas sim com o conteúdo. Desse modo, busca-se compreender o pensamento do sujeito pesquisado através do conteúdo exposto em sua fala.

A análise do conteúdo apresenta algumas fases sequenciais, quais sejam: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação dos dados (MINAYO, 2011). A pré-análise corresponde a fase de organização, na qual se tem o primeiro contato com o material e é desenvolvida uma leitura flutuante a fim de sistematizar as idéias iniciais. A exploração do material constitui uma fase mais longa e trabalhosa, pois deve-se realizar as atividades de codificação. Estas envolvem o recorte e a classificação, de maneira que há uma transformação que elucida a representação do conteúdo visando facilitar a análise do texto pelo pesquisador. Nesse processo é realizada a categorização, de modo que os elementos de um conjunto são agrupados por analogia conforme critérios definidos.

Nesta pesquisa, busca-se analisar as concepções de Geografia e de Educação de professores/acadêmicos. A partir da fala dos sujeitos nas entrevistas, tornou-se possível formular categorias para analisar suas concepções teóricas. Diferentemente do sexto capítulo destinado a análise do material levantado por meio das observações, no qual se adotou uma análise individual para, na sequência, traçar as relações entre os dois grupos investigados; o sétimo capítulo referente às entrevistas foi elaborado com base em outra sistemática. Este foi estruturado seguindo o roteiro das entrevistas, ou seja, dividido em seções correspondentes aos três blocos temáticos (concepções de Geografia, concepções de Educação e formação do professor). Assim, no interior de cada seção foi apresentado o conteúdo expresso, primeiramente, pelos licenciandos, em que foram elaboradas as categorias de análise destes. Em seguida, analisaram-se as falas do grupo de professores através de determinadas categorias e foram realizadas as possíveis ligações com o conteúdo explicitado pelo grupo de acadêmicos. Agiu-se desta maneira a fim de tornar a sistematização dos dados mais clara para a compreensão das questões centrais da pesquisa.

Na fase do tratamento dos dados, é realizada a inferência, a qual está associada ao processo intermediário entre a descrição e a interpretação dos dados. Trata-se do momento em que a mensagem é realmente analisada. Em paralelo, ocorre a interpretação dos dados a fim de que estes se tornem úteis e significativos. Este é um momento produtivo e reflexivo, pois visa conceder um sentido mais amplo

ao conteúdo, uma vez que é relacionado a outros conhecimentos construídos anteriormente. Esta etapa da pesquisa caracteriza-se pela ligação entre os dados empíricos e a teoria. Assim, confrontaram-se as entrevistas e as observações entre os professores e os acadêmicos, além das relações estabelecidas entre os referenciais teóricos e os dados adquiridos na pesquisa de campo. Contudo, o pesquisador deve ter cuidado em não superdimensionar uma postura em relação a outra, mas buscar um equilíbrio entre teoria e prática para a pesquisa apresentar resultados válidos, confiáveis e interessantes.

Ao explicitar detalhadamente esta trajetória metodológica, pretende-se que os objetivos propostos pela pesquisa sejam alcançados e possa-se articular o empírico com a teoria com vistas à compreensão da realidade. Reafirma-se, uma vez mais, que a aproximação com os sujeitos da pesquisa é entendida como um momento de aprendizagem, além de propício para reflexão e questionamento da produção acadêmica. Nossa postura diante da pesquisa é estar aberta e não partir para o campo com ideias fixas e acabadas, pois, como na música de Raul Seixas (1973), *“eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”*.

3 ENTRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR: SERÁ UM ATALHO OU UM DESVIO?

A Geografia Escolar possui uma história que está atrelada à própria historiografia da Geografia, esta entendida como campo de conhecimento que se constituiu como ciência e disciplina escolar. Os discursos que foram e ainda são reproduzidos na escola provêm das correntes do pensamento geográfico. Cabe salientar que a construção das diferentes linhas teóricas, as rupturas de paradigma e as crises vivenciadas por determinadas perspectivas estão associadas ao contexto sócio-histórico em que se desenvolveram. Nesse sentido, não é possível dissociar a trajetória da Geografia científica com a história da Geografia escolar e com realidade vivenciada pela sociedade.

Entretanto, é digno de nota que a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar não é feita somente de encontros, mas também de desencontros. Em diversos momentos, perceber-se-á que a realidade atual do ensino de Geografia será explicada em função da assimetria, do descompasso e do distanciamento entre estas duas vertentes. Por outro lado, em outras situações a articulação entre a ciência geográfica e a disciplina escolar de Geografia será responsável por permitir a compreensão de acontecimentos em determinadas épocas. Diante disso, a música de Zeca Baleiro (2000) auxilia na reflexão acerca desta relação paradoxal entre Geografia escolar e Geografia acadêmica quando questiona: “*Qual é a parte da tua estrada no meu caminho... será um atalho ou um desvio?*”.

Este capítulo tem o intuito de clarificar o desenvolvimento da Geografia desde sua origem até a atualidade, considerando os fatores que contribuíram para o seu surgimento, a sua sistematização, a sua inserção na escola, a função atribuída à sua disciplina e a evolução do pensamento geográfico. Parte-se do pressuposto de que para compreender o ensino de Geografia na contemporaneidade é preciso resgatar o processo histórico da Geografia, tanto a científica quanto a escolar. Por isso, deve-se recorrer à epistemologia da Geografia a fim de analisar suas correntes teórico-metodológicas e as implicações de seus discursos no espaço escolar.

3.1 Epistemologia da Geografia: gênese e correntes de pensamento

Pesquisar o ensino de Geografia no contexto hodierno exige considerar também o passado desta disciplina. Isto é, as fases pelas quais a Geografia escolar passou, as distintas perspectivas teóricas que foram introduzidas na instituição educativa e as mudanças desencadeadas na sociedade ao longo dos anos colaboram para a análise atual do ensino desta disciplina, assim como para a construção de objetivos futuros a serem realizados. Dessa maneira, é fundamental enquanto professores pesquisadores de Geografia termos uma clareza no que diz respeito à história do campo do saber para o qual nos dedicamos.

Desde a Antiguidade já se produzia conhecimento geográfico, porém ainda não sistematizado. Tratava-se de um conhecimento disperso que não era reconhecido sob o termo “Geografia”. De acordo com Moreira (2014, p. 13), “a trajetória do saber geográfico vem dos séculos I e II de nossa era, quando no primeiro século foi criada por Estrabão e no segundo, por Claudio Ptolomeu”. Logo, a Geografia nasceu na Grécia, de modo que tanto Estrabão quanto Ptolomeu apresentavam a mesma ideia de Geografia baseada na leitura da superfície terrestre e na descrição da paisagem. Contudo, lançavam olhares distintos, pois o primeiro analisava a superfície terrestre em escala horizontal, de maneira que a diversidade das paisagens era vista sob o ângulo dos diferentes modos de vida dos seres humanos. Já Ptolomeu considerava a escala vertical pautando sua análise através das relações da Terra com o universo.

Mais tarde, no século XVII Varenius apresentou uma concepção de Geografia que reuniu o olhar horizontal de Estrabão com a perspectiva vertical de Ptolomeu. Nos séculos XVIII e XIX, verifica-se uma mudança no que concerne ao foco de interesse da Geografia. A concepção até então hegemônica de descrição da paisagem é substituída pela relação homem-meio. Nesse processo destaca-se Kant, o qual exerceu um papel relevante na história da Geografia ao buscar a demarcação do objeto de estudo da mesma. Dessa forma, a obra de Kant foi essencial para que futuramente a Geografia fosse reconhecida como campo do conhecimento, uma vez que apresentava uma visão baseada no estudo da relação homem-natureza e na descrição dos fenômenos.

Cabe salientar que a Alemanha representa o *locus* onde a Geografia foi sistematizada. Isso se deve ao contexto histórico que marcava a sociedade alemã

no século XVIII e início do século XIX, o que explica a urgência desta disciplina no ensino básico e a sua institucionalização na academia. Nesta época, o capitalismo já estava presente na grande maioria dos Estados da Europa, porém a Alemanha ainda não constituía um Estado Nacional. Muito arraigada ao feudalismo, a elite germânica tinha dificuldades de implantar o sistema capitalista. Além disso, a estrutura do território germânico em unidades dispersas encontrava-se vulnerável diante do expansionismo cada vez mais forte de França e Inglaterra.

Nesse contexto, a questão espacial era central pela necessidade da unificação alemã. O projeto de construção de um sentimento de identidade nacional e de unificação alemã teve a escola como um elemento chave para alcançar seus objetivos. Desse modo, a escola representava um espaço controlador que reproduzia um discurso para atender os interesses de determinada classe que visava a consolidação da Alemanha como Estado Nacional. A Geografia, por sua vez, exerceu uma função imprescindível neste processo. Logo,

A Geografia, então, foi considerada uma ferramenta de grande auxílio para este projeto. Tornou-se importante devido à possibilidade de produzir as verdades necessárias para a unificação alemã (1871). A contribuição da Geografia Escolar para esse projeto foi de produzir um saber sobre a relação homem e natureza com efeitos de verdade. [...] Por privilegiar a descrição dos fenômenos físicos, cujos discursos foram atravessados pela causalidade natural, a Geografia foi posicionada como dispositivo para fabricação da identidade do povo alemão na escola. (TONINI, 2006, p. 31)

É preciso esclarecer que a Geografia escolar apresentou, em suas origens, a tarefa de contribuir para o projeto alemão de unificação e de fortalecimento do nacionalismo. Isso lhe garantiu o caráter de matéria escolar no currículo obrigatório das escolas alemãs. Deve-se ressaltar que, além de disciplina escolar, a Geografia também estava presente na universidade, mas como uma matéria. A sua criação enquanto curso superior ocorreu mais tarde, de maneira que foi sua condição primeira de disciplina escolar que permitiu sua implantação no ensino superior. Este é um detalhe interessante na história da Geografia escolar, visto que esta propiciou a afirmação da Geografia enquanto ciência.

No que se refere à sistematização da Geografia, esta ocorreu por meio de Humboldt e Ritter, conhecidos como os fundadores desta ciência. O primeiro foi um viajante, o qual elaborou suas ideias com base na prática de sua investigação, de suas explorações; o segundo, por outro lado, foi um professor, pesquisador. Para Humboldt, a Geografia era a síntese dos conhecimentos referentes à Terra,

enquanto que Ritter a considerava como o estudo da individualidade dos lugares. Estes dois autores foram os responsáveis por formar a base de sustentação da primeira corrente do pensamento geográfico, qual seja: a Geografia Tradicional.

A Geografia Tradicional, também conhecida como Geografia Clássica, fundamentou-se no método positivista. De acordo com o positivismo, a análise da realidade deve ser reduzida à aparência dos fenômenos, abarcando somente os aspectos visíveis, concretos. Além disso, aceita-se apenas um método de interpretação, o qual é proveniente das ciências da natureza. Estas apresentavam um *status* mais elevado que as ciências humanas e seu método caracterizava-se por naturalizar os fenômenos humanos, considerando o ser humano apenas como mais um elemento da paisagem. Nesse sentido, “a unidade do pensamento geográfico tradicional adviria do fundamento comum domado ao positivismo, manifesto numa postura geral, profundamente empirista e naturalista” (MORAES, 1997, p. 24).

Esta corrente teórica pautava-se na descrição e classificação dos fenômenos, apresentando uma visão reducionista da realidade ao não considerar as relações entre os diferentes elementos da paisagem. É importante destacar que a raiz fragmentária da ciência geográfica encontra-se nesse período de desenvolvimento da Geografia Clássica. Logo, as divisões conhecidas entre Geografia Física e Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional, Geografia Sintética e Geografia Tópica estão associadas ao método utilizado pela corrente tradicional.

Como o positivismo exigia a definição do objeto de estudo, foram formuladas diversas concepções de Geografia, como estudo da superfície terrestre, estudo da paisagem, estudo da individualidade dos lugares, estudo da diferenciação das áreas, estudo do espaço e estudo das relações homem-meio. Contudo, esta multiplicidade de propostas dificultou uma delimitação precisa do objeto. Para tanto, elaborou-se a ideia de Geografia como ciência de síntese a fim de encobrir a ausência de definição do objeto.

Além dos fundadores da Geografia, Humboldt e Ritter, mais tarde, ao final do século XIX, destacou-se outro alemão: Ratzel. Este elaborou a ideia do que posteriormente seus seguidores denominaram de doutrina do determinismo geográfico, a qual se referia às influências do meio sobre o homem. O autor também criou o conceito de espaço vital, que corresponde ao equilíbrio entre a população e

os recursos disponíveis à mesma. Deve-se enfatizar que as formulações de Ratzel tinham o intento de justificar o expansionismo alemão.

Nesse período, a Alemanha venceu a guerra Franco-Prussiana (1871), de modo que a discussão geográfica tornou-se necessária na França que havia perdido territórios. Em função disso, foi criada a fase universitária da Geografia na França por meio de Vidal de La Blache. Por conseguinte, “se o século XIX foi alemão, o século XX será francês em geografia. [...] Seja como for, é da geografia alemã que a francesa tirará o conteúdo para a sua geografia” (MOREIRA, 2009, p. 29).

La Blache apresentou críticas ao pensamento ratzeliano, principalmente à politização do seu discurso que pretendia justificar o projeto expansionista alemão e ao seu caráter naturalista em função de considerar o homem como um elemento passivo em seus estudos. Construiu as bases do que foi denominado de Possibilismo, perspectiva que concebe a natureza como possibilidade para a ação humana, e valorizou a História, embora não tenha rompido com o viés naturalista em suas análises. Aparentemente, La Blache se colocava como um contraponto às ideias de Ratzel, porém o francês também visava legitimar os interesses expansionistas de seu país.

Depreende-se que no período da Geografia Tradicional, tanto a ciência quando a disciplina escolar exerceram funções estratégicas para servir aos dominantes. Mais que isso, a Geografia foi sistematizada com esse intuito de fornecer um conhecimento do espaço para facilitar a conquista territorial aos detentores do poder, enquanto que na escola tinha o papel de construir um sentimento de identidade nacional. Isso pode ser claramente percebido tanto na Alemanha, o berço da Geografia, quanto na França.

Lacoste (1988) traduz esta realidade quando menciona a existência da Geografia dos Estados Maiores e a Geografia dos Professores. Ambas carregam um sentido político-ideológico muito forte e articulam-se para atingir objetivos semelhantes. A Geografia dos Estados Maiores está relacionada a um conjunto de conhecimentos cartográficos e concernentes ao espaço, o qual é utilizado como um instrumento de poder pelos dirigentes. A Geografia dos Professores faz parte do espaço escolar com o intuito de exaltar a pátria e mascarar a real utilidade do conhecimento geográfico no domínio do território. O autor preconiza que:

Essa forma socialmente dominante da geografia escolar e universitária, na medida em que ela enuncia uma nomenclatura e

que inculca elementos de conhecimento enumerados sem ligação entre si (o relevo - o clima - a vegetação - a população...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória. (LACOSTE, 1988, p. 33)

A Geografia escolar se mostrou como uma disciplina desinteressada e desinteressante, uma vez que abordava os conteúdos de forma fragmentada e descontextualizada. Esta é a Geografia dos Professores mencionada por Lacoste, a qual surgiu no final do século XIX primeiro na Alemanha e, em seguida, na França. A partir disso, deve-se refletir: será que estas mesmas características da Geografia escolar no século XIX na Europa não estão também presentes no Brasil no século XXI?

Evidentemente, não se pode negar que se vive um outro contexto e uma outra realidade social. No entanto, a memorização, a descrição dos fenômenos e a compartimentação da Geografia ainda caracterizam o ensino desta disciplina em muitas escolas brasileiras atualmente. Diante disso, por que pode-se ainda considerar a clássica obra *A Geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*, de Yves Lacoste, como atual? Mais adiante, irá se discorrer acerca de como a Geografia Tradicional se desenvolveu no contexto brasileiro.

É preciso salientar que a Geografia Tradicional deixou um legado, visto que possibilitou a formação de uma ciência unitária com conhecimentos sistematizados, construiu um material empírico importante e elaborou alguns conceitos, mesmo que estes ainda necessitem ser questionados e repensados. Contudo, algumas questões fizeram com que esta corrente do pensamento geográfico entrasse em crise, o que está associado ao que Moreira (1982) denomina de “armadilhas epistemológicas”. Conforme argumenta o autor:

Um conjunto de problemas daí advém e então se acumula: o da definição do que é a geografia (problema da definição), de quais são os seus princípios e conceitos fundantes (problema da episteme) e do modo próprio como explica e estabelece sua forma de intervenção no mundo (problema do método). (MOREIRA, 2011, p. 119)

A crise da Geografia Tradicional começou a se desenvolver por volta da metade do século XX e esteve profundamente relacionada à crise do positivismo. Houve mudanças na sociedade, o capitalismo se fortaleceu e iniciou-se uma revolução tecnológica. Aliado a isso, as formulações teóricas e as técnicas

tradicionais não eram suficientemente capazes para explicar a complexidade da organização do espaço e da realidade social que se apresentava.

A crise da corrente tradicional foi um momento importante da história da Geografia, pois propiciou uma discussão sobre os rumos que esta ciência estava tomando. Assim, levantaram-se questionamentos, realizaram-se reflexões, apresentaram-se propostas. Abriu-se um caminho para o novo, para novas possibilidades nesta ciência, de maneira que este também foi um momento profícuo aos que se dedicavam à Geografia. Ao partir-se da perspectiva de que a crise acarreta um processo que visa sua superação, isso torna-se interessante e revigorante aos geógrafos. Nesta mesma linha de pensamento, Porto-Gonçalves (1982, p. 11) reitera: “Se a geografia está em crise, viva a geografia!”.

Construiu-se um movimento de renovação com o intento de superar a perspectiva tradicional da Geografia. Deve-se assinalar que este movimento era constituído por diversas propostas e posicionamentos. Assim, não apresentava uma unidade, mas uma multiplicidade de visões acerca da Geografia. Diante deste quadro heterogêneo que marca a Geografia Renovada, destacam-se duas grandes correntes de pensamento: a New Geography e a Geografia Crítica.

A New Geography (Nova Geografia) é também conhecida como Geografia Pragmática e apresenta como uma de suas principais tendências a linha teórica denominada de Geografia Quantitativa. Esta se formou inicialmente nos Estados Unidos a partir da década de 50 do século XX, no período pós Segunda Guerra Mundial, em que o mundo passava por transformações políticas, econômicas, científicas. Criticou a Geografia Tradicional principalmente no que se refere à ausência de aplicabilidade prática. Dessa forma, as críticas elaboradas não se direcionavam aos fundamentos que embasavam a perspectiva tradicional, mas sim aos métodos e técnicas adotadas.

A Geografia Pragmática buscou uma atualização apenas da forma e não do conteúdo da corrente tradicional. Construiu um novo instrumental técnico à Geografia, desenvolvendo uma renovação puramente metodológica. Houve o que Moraes (1997, p. 102) classificou como uma “renovação conservadora da Geografia”, tendo em vista que passou-se do método positivista da Geografia Clássica para o neopositivismo na Nova Geografia. Criaram-se novas técnicas e novas linguagens sem que fossem revistos os pressupostos teóricos da ciência geográfica.

A Geografia Quantitativa pautou-se nos métodos matemáticos para explicar a realidade. Reduziu a análise das relações entre os elementos da paisagem como relações meramente quantitativas. Dessa maneira, desconsiderou a questão social e afastou o ser humano de suas preocupações, além de não atentar para o espaço das sociedades em constante transformação. Segundo Milton Santos (2008, p. 108), “a geografia tornou-se uma viúva do espaço”.

A New Geography propiciou um significativo desenvolvimento técnico, porém suas análises baseadas em cálculos matemáticos mascaravam a realidade. Isto evidencia o caráter político-ideológico desta corrente. Por conseguinte, ressalta-se que “a chamada geografia quantitativa prestou-se maravilhosamente ao jogo de certo número de geógrafos aplicados exageradamente à tarefa de manutenção de todo tipo de *status quo* [...]” (SANTOS, M, 2008, p. 107).

No que diz respeito à Geografia escolar, deve-se deixar claro que a New Geography foi constituída sem o intuito de inserir-se no ensino básico. Como aponta Tonini (2006, p. 57), “a Nova Geografia diferencia-se, sob o ponto de vista pedagógico, dos discursos anteriores porque ela não emerge com a finalidade de atender ao ensino, não está articulada a nenhum projeto educacional”. Enquanto na Alemanha e na França a Geografia Tradicional adentrou o espaço escolar para fortalecer o sentimento de patriotismo, a Geografia Quantitativa foi criada nos Estados Unidos com o objetivo de auxiliar os dirigentes no planejamento e intervenção espacial sem necessidade de estar presente na escola. O que se percebe desta orientação teórico-metodológica no ensino são as expressões matemáticas representadas por meio de dados de regiões, por exemplo, em tabelas, gráficos e quadros.

Por volta da década de 70 do século XX, começou a se fortalecer a corrente da Geografia Crítica. Esta apresentou um forte caráter político e social e visou provocar uma ruptura com as perspectivas anteriores, em especial o pensamento geográfico tradicional. Considerou que a Geografia não deveria auxiliar na manutenção da ordem vigente, mas sim contribuir no processo de transformação social. Logo, as pesquisas embasadas nesta vertente buscavam desvelar a realidade, explicitando as contradições sociais a fim de superar as desigualdades e injustiças que marcavam a sociedade.

A Geografia Crítica questionou os métodos (positivista e neopositivista), mas também os fundamentos das correntes tradicional e pragmática, como o empirismo e

naturalismo demasiado. Adotou o materialismo histórico e dialético como método de interpretação e caracterizou-se pela articulação entre teoria e prática. Isto é, não bastava entender o mundo e a realidade, era preciso transformá-los. Defendeu a concepção de que “a geografia, através da análise dialética do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais, vale dizer, para desvendar as relações de classes que produzem esse arranjo” (MOREIRA, 1982, p. 14).

Esta linha teórica dedicou-se a analisar a relação entre a sociedade e a natureza na produção do espaço geográfico. Dessa maneira, diferentemente do pensamento anterior, considerou a realidade como mutável, dinâmica e em permanente movimento. No ensino, esta corrente esteve presente através da ênfase dada à construção do espaço permeado de tensões, conflitos e contradições sociais. Entretanto, a Geografia Crítica ainda possui dificuldades de consolidação no espaço escolar, como analisa Kaercher (2004) em sua tese.

Em um período mais recente, a partir dos anos 1980, desenvolveu-se a Geografia Humanista. Calcada especialmente na fenomenologia, também apresentou crítica ao positivismo e neopositivismo que embasavam a Geografia Clássica e Quantitativa, respectivamente. A corrente humanista possibilitou uma nova abordagem na ciência geográfica, além de provocar seu revigoreamento. É interessante destacar que:

A geografia humanista traz uma lufada de frescor a uma disciplina que a estatística tinha um tanto ressecado. Fala do homem, das suas fantasias, dos seus sonhos, o que o encanta, dos poemas nos quais se reconhece. Cooperações frutuozas realizam-se com os psicólogos, os pintores, os artistas, romancistas, semióticos, todas as categorias até então ignorados. (CLAVAL, 2011, p. 239)

Esta linha do pensamento geográfico se interessou pelos indivíduos e suas experiências no mundo. Os geógrafos humanistas partem do princípio de que, como está na música, “*aproximar da própria natureza talvez seja... nossa solução*” (O TEATRO MÁGICO, 2014). Logo, a análise geográfica deslocou-se de certa forma da sociedade para considerar o indivíduo, o vivido, o subjetivo. Buscou compreender o comportamento e a maneira como as pessoas se sentem em relação a determinados lugares (CHRISTOFOLETTI, 1982). Sendo assim, o espaço possui uma carga expressiva de significações, de modo que a ação humana está associada ao contexto em que está inserida.

Diferentemente da Geografia Crítica, Quantitativa e Tradicional, a Geografia Humanista assentou-se na intuição, na subjetividade, no simbolismo, nos sentimentos, “privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real” (CORRÊA, 2012, p. 30). Nesse sentido, o conceito de lugar assumiu suma importância, visto que relaciona-se ao experienciado, ao vivido.

Cabe assinalar que aliada à Geografia Humanista, houve uma retomada da Geografia Cultural. Esta última havia se constituído no início do século XX na Alemanha com uma base teórica distinta à atual perspectiva cultural da Geografia. Foi através de Ratzel que a expressão Geografia Cultural foi utilizada pela primeira vez. A sua perspectiva concedia profunda atenção às técnicas e utensílios utilizados para dominar o meio. Em seguida, esta discussão se deslocou para a França através de Vidal de La Blache e para os Estados Unidos por meio de Carl Sauer. Contudo, não houve muitas modificações na concepção inicial, visto que para geógrafos alemães, franceses e norte-americanos “a cultura que interessa é a que se apreende através dos instrumentos que as sociedades utilizam e das paisagens que modelam” (CLAVAL, 2014, p. 41).

Com a modernização, a uniformização das técnicas e a mecanização, a Geografia Cultural entrou em declínio. No final dos anos 70, iniciou-se uma renovação desta corrente, a qual passou a admitir que “a cultura está intimamente ligada ao sistema de representações, de significados, de valores que criam uma identidade que se manifesta mediante construções compartilhadas socialmente e expressas espacialmente” (ZANATTA, 2007, p. 230). Nessa linha de pensamento, a cultura não envolve somente a produção de objetos materiais, mas também a dimensão simbólica. A partir desta matriz teórica, o discurso cultural passa atualmente a ser revalorizado. Assim, a cultura torna-se uma questão-chave para a compreensão do espaço geográfico ao refutar a ideia de uniformização engendrada pela globalização e demonstrar a existência de pluralidades culturais (TONINI, 2006). Todavia, esta linha teórica ainda apresenta dificuldades de concretização em âmbito escolar, apesar dos avanços significativos notados na academia nos últimos anos.

3.2 Geografia brasileira

Analisou-se que a Geografia foi institucionalizada no século XIX na Alemanha, porém no Brasil isso ocorreu no início do século XX. Foi a partir de 1930 que houve sua sistematização como ciência através, principalmente, da Sociedade Brasileira de Geografia (SBG), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Universidade de São Paulo (USP). Cabe destacar que “antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas; ela foi, assim, antes de tudo, geografia escolar [...]. Porém, há uma relação e certa correspondência em suas trajetórias” (CAVALCANTI, 2012, p. 21).

De acordo com Moreira (2010, p. 11), “três distintas perspectivas dominam a formação do pensamento geográfico brasileiro: a francesa de Vidal, a franco-germânica de Brunhes e a germânica de Hettner, além de uma quarta, a norte-americana de Sauer e Hartshorne, [...]”. Inicialmente, a Geografia no Brasil foi influenciada por professores franceses, como Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines, os quais compartilhavam das ideias de La Blache. Desse modo, os primeiros cursos superiores de Geografia, responsáveis por formar pesquisadores e também professores, foram orientados pela linha teórica francesa.

Assim como na história da Geografia mundial, a Geografia brasileira teve como primeira corrente de pensamento a perspectiva tradicional. Esta caracterizou-se pelos estudos regionais a fim de elaborar um conhecimento minucioso do território brasileiro e assentou-se na descrição e enumeração dos fenômenos. Na escola, desenvolvia-se uma Geografia enciclopédica, mnemônica, descritiva e fragmentada. Havia uma ênfase nos aspectos físicos, concebendo o ser humano como mais um elemento da natureza. A realidade era concebida como algo estático, congelado.

Com a divisão entre Geografia Física e Humana, a disciplina escolar não possibilitava aos alunos uma leitura do todo. Os fenômenos espaciais eram analisados de forma desarticulada, sem o estabelecimento de conexões. Nesse sentido, Castrogiovanni (2014) associa a Geografia Tradicional escolar ao que denomina de Geografia do Cubo. Segundo o autor, a Geografia foi considerada “como sendo a ciência das descrições e das localizações, ou seja, a Geografia do Cubo. [...] A Geografia parecia existir como se fosse um cubo esperando a virada

para contemplar a outra face. Cada face vista como um plano” (CASTROGIOVANNI, 2014, p. 85).

O ensino de Geografia exigia somente a memorização dos educandos, uma vez que não os provocava à reflexão. Conseqüentemente, os mesmos apresentavam dificuldades de compreender o espaço geográfico em sua totalidade e considerar as relações e contradições que lhe constituem. Esta perspectiva tradicional foi inserida diretamente nos livros didáticos que serviam de apoio ao professor, expressa através da clássica divisão N-H-E (natureza-homem-economia). Dessa maneira, o livro foi dividido em aspectos físicos, aspectos humanos, aspectos econômicos e, por vezes, também aspectos geopolíticos, o que constrói uma visão fragmentada da realidade. Conseqüentemente, o trabalho do professor era influenciado por estas orientações presentes nos livros didáticos, acarretando em um ensino de uma Geografia compartimentada.

É digno de nota que, “na história da Geografia escolar, é sabidamente conhecida a sua origem nos serviços que ela prestou à manutenção da ordem vigente” (KIMURA, 2011, p. 72). A Geografia Tradicional abarca estas características e assim foi reproduzida no ensino devido a algumas intencionalidades. Sua aparente despolitização foi construída propositadamente, visando atingir determinados fins. Portanto, não se pode desconsiderar o caráter político da Geografia e o papel que exerce na escola.

Deve-se ressaltar que a Geografia Tradicional foi facilmente introduzida no espaço escolar, visto que a Educação Tradicional também estava em vigência nesse período. Logo, “se para os geógrafos positivistas o espaço era visto como um receptáculo, para os educadores tradicionais os alunos também tinham a mesma função” (STRAFORINI, 2004, p. 61). Os princípios do pensamento geográfico tradicional iam ao encontro da Educação Tradicional, resultando em um ensino de Geografia mecânico, superficial e descontextualizado.

Em meados do século XX, a ciência geográfica passou por transformações com o surgimento da corrente teórico-quantitativa. Como já mencionado anteriormente, esta orientação teórico-metodológica assentou-se no neopositivismo e empregou os métodos matemáticos em suas análises. Uma de suas expressões máximas é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual foi criado em 1937. Conforme aponta Pontuschka, Paganelli & Cacete (2009, p. 53), “a Geografia teórica não teve repercussão direta nas escolas de primeiro e segundo

graus”. Seu desenvolvimento se deu especialmente na geografia acadêmica, com pequenas intervenções na escola através dos livros didáticos. Por conseguinte, no período de auge da Geografia Teorética-Quantitativa no Brasil, o ensino da disciplina escolar ainda era fortemente marcado pela perspectiva tradicional.

Esta realidade passou por algumas transformações a partir da década de 1980. Isso porque a sociedade brasileira vivenciava um outro contexto, marcado pela abertura política e pelo processo de democratização do Estado. Nesse período, a corrente da Geografia Crítica se fortalecia, buscando uma verdadeira renovação e representando um contraponto ao discurso tradicional e quantitativo. Com inspiração marxista e sustentada no materialismo histórico, a linha crítica tinha o intuito de desvendar a realidade e promover uma nova ordem social. Suas críticas se dirigiam, principalmente, ao discurso geográfico que legitimava o sistema capitalista e naturalizava o ser humano.

Esta corrente destacou-se no Brasil a partir da obra *Por uma Geografia Nova*, de Milton Santos, o qual concebia o espaço como uma formação social. O espaço, nesta perspectiva, poderia ser compreendido por meio da relação dialética entre sociedade e natureza. O espaço deixou de ser um mero receptáculo e a sociedade passou a ser entendida como produto e produtora deste espaço geográfico. Sendo assim, a Geografia Crítica propôs uma mudança social, deixando claro o seu cunho político. Tonini (2006, p. 69) preconiza que “já na literatura didática a inscrição dessa abordagem foi registrada por Melhem Adas, no início dos anos 80”, o qual utilizou categorias baseadas no marxismo ao regionalizar o mundo, tornando este um “motivo suficiente para desencadear um processo de mudanças na Geografia Escolar”.

A linha da Geografia Cultural fortaleceu-se no país a partir dos anos 80 do século XX. Conforme Corrêa e Rosendahl (2005), foi sobretudo a heterogeneidade do Brasil que contribuiu para despertar o interesse para o estudo da dimensão cultural do espaço. Entretanto, esta corrente não obteve uma inserção perceptível no ensino escolar. De acordo com Tonini (2006, p. 74), “na maioria dos livros didáticos, no entanto, a noção de cultura continua sendo transmitida pelos enfoques mais tradicionais”. Todavia, é importante esclarecer que há autores que têm se dedicado a pensar o ensino de Geografia a partir da abordagem cultural.

Nesta perspectiva, considera-se que a escola constitui apenas um dos espaços de formação e de educação geográfica, tendo em vista que imagens,

filmes, jornais, televisão, charges, música e pintura também interferem na construção das representações geográficas de cada sujeito. Para Gonçalves (2011), estas são instâncias culturais que constroem visões e atuam nas relações que os sujeitos estabelecem com os lugares, de modo que são educados geograficamente pelas mesmas. As imagens, principalmente, assumem um papel de destaque na atualidade ao reproduzir determinadas concepções de mundo. Sendo assim, as “imagens não só nos dizem de nosso mundo, mas também nos educam a ler este mundo a partir delas” (OLIVEIRA JR, 2009, p. 20). Isso exige um ensino que possibilite, conforme a expressão do autor, educar o olhar do aluno. Nesse sentido, Tonini (2011, p. 195) defende que “pensar o ensino da Geografia hoje significa interessar-se pelas demandas sociais e culturais trazidas na contemporaneidade pelos meios de comunicação.” Percebe-se que a produção acadêmica voltada à problemática do ensino de Geografia ancorado na linha teórica cultural tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Porém, a implementação de tal vertente ainda é pouco visível nas práticas de sala de aula.

Constata-se, contudo, que foi o movimento da Geografia Crítica aliado a outros fatores que contribuíram para provocar uma renovação no ensino da disciplina. O contexto brasileiro a partir dos anos 1980 alterou-se e, simultaneamente ao fortalecimento da corrente crítica da Geografia, aconteceram mudanças no sistema educacional do país como, por exemplo, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. A implantação desta lei desencadeou algumas iniciativas a fim de melhorar a qualidade da educação no país, como a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros.

Segundo Martins (2011, p. 65), “os métodos e as teorias da Geografia tradicional, baseados em levantamentos empíricos e estudos descritivos, tornaram-se insuficientes para dar conta de uma nova perspectiva de ensino”. Tornava-se premente que o ensino tradicional de Geografia, hegemônico até então, fosse revisto e reformulado a partir de outros pressupostos teórico-metodológicos. Era preciso superar a prática de uma transmissão mecânica dos conteúdos, em que se desenvolvia uma Geografia meramente informativa, acrítica e desvinculada da realidade, como, por exemplo, a ênfase nos elementos naturais e sua dissociação

dos aspectos humanos e sociais. O conjunto de mudanças educacionais exigia, conseqüentemente, mudanças no ensino desta disciplina.

Notou-se que em paralelo ao movimento da Geografia Crítica desenvolveu-se o movimento da Pedagogia Crítica. Os pensadores de ambos defendiam pressupostos teóricos semelhantes, o que possibilitou um terreno fecundo para a discussão de uma renovação efetiva na educação, em geral, e no ensino de Geografia, em específico. Assim, a concepção de professor predominante, os cursos de formação docente e o currículo escolar foram questionados e iniciou-se uma reflexão com o intuito de construir um projeto educacional que visasse a libertação do sujeito e a não legitimação da ordem estabelecida.

Nesse período, principalmente no último quarto do século XX, a produção acadêmica referente à Geografia escolar começou a aumentar. Nos eventos científicos da área, promovidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), como o 3º Encontro Nacional de Geógrafos de 1978 e o 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor de 1987, esta temática relacionada à corrente crítica tanto da ciência quanto da disciplina escolar assumiu a centralidade nas discussões realizadas (CAVALCANTI, 1998). Logo, este momento da história da Geografia foi marcado por um debate teórico extremamente rico num contexto em que a sociedade brasileira presenciava transformações políticas, econômicas, sociais e educacionais.

Entretanto, apesar do quadro positivo em que se está descrevendo acerca da Geografia no Brasil, é necessário esclarecer que estes avanços supracitados eram mais notáveis na teoria e nos discursos do que nas práticas efetivas. Kaercher (2004, p. 117) argumenta que:

O que veio posteriormente – GC e Pedagogia progressista -, embora com intenções mais democráticas, pelo menos no nível do discurso, com uma maior preocupação com o sujeito aluno, não conseguiu dar um salto de qualidade no que diz respeito a uma melhoria da aprendizagem do aluno e nem na construção de relações P-A mais efetivas. A GC e a Pedagogia Progressista trouxeram um grande número de slogans, palavras de ordem, boas intenções, mas sua operacionalização cotidiana na sala de aula ficou frágil, pois o próprio papel do professor ficou secundarizado, confuso.

A Geografia Crítica e a Pedagogia Crítica foram movimentos importantes ao apresentar uma nova perspectiva e questionar a realidade educacional em voga. Contudo, as mudanças que provocaram foram muito mais significativas e observáveis no plano teórico do que na ação pedagógica dos professores do ensino

básico. Sendo assim, a discussão evoluiu no âmbito acadêmico, porém houve (e ainda há!) dificuldades de implementação no espaço escolar. Surge, então, o questionamento: por que a renovação da Geografia limitou-se à universidade e não se refletiu diretamente na escola?

De acordo com Straforini (2004), a construção da Geografia nas escolas ocorreu de forma verticalizada. Ou seja, não houve uma construção coletiva entre professores universitários e professores do ensino básico nem um diálogo entre os mesmos. O autor afirma que “na verdade, a Geografia Crítica foi apresentada para a grande maioria dos professores através dos livros didáticos, pulando a mais importante etapa: sua construção intelectual” (STRAFORINI, 2004, p. 50). Este é o ponto-chave, o qual merece atenção: a ausência de uma construção intelectual fez com que os conteúdos, sob orientação da linha crítica, chegassem aos educadores de forma pronta. Isso não foi suficiente para modificar as práticas dos mesmos, visto que permaneciam assumindo posturas tradicionais.

No contexto contemporâneo, o ensino de Geografia continua apresentando as características de um modelo positivista e tradicional. Segundo Goulart (2011, p. 20), a maneira como “grande parte dos professores ensina ainda está centrada na quantidade de informações desinteressantes, desconectadas e descontextualizadas da realidade dos alunos, das outras áreas do conhecimento e dos acontecimentos do mundo”. Logo, a fase tradicional da Geografia escolar ainda não foi superada, o que revela uma realidade preocupante. A reduzida incorporação da perspectiva crítica e cultural no ensino remete à reflexão acerca da relação entre a geografia acadêmica e a geografia escolar.

Urge compreender o porquê da distância entre universidade e escola. Defende-se a ideia de que o estranhamento entre estes espaços no contexto hodierno constitui uma das principais causas do desenvolvimento de um ensino de Geografia predominantemente reprodutivista, conteudista e desinteressante. Parte-se do princípio de que os cursos de formação docente possuem significativa importância ao preparar os professores que assumirão as salas de aula do ensino básico. Apesar do processo de renovação da Geografia ter sido desenvolvido no interior dos cursos universitários, a maioria dos professores formados nos mesmos não incorporou a orientação teórico-metodológica da Geografia Crítica no seu fazer pedagógico. Isto evidencia a existência de um problema, o qual nos propomos a investigar.

No que diz respeito à relação universidade-escola, Moreira (2014) considera que estas interagem em função de seus propósitos e também recebem influência de outras instituições. Para o autor:

Universidade e escola interagem através do que ensinam. Essa interação nunca é linear e unilateral. Sempre é uma relação de troca de experiências de domínio do pensamento que ora vai da universidade para a escola, ora da escola para a universidade, diferentemente de como pensamos. São instituições de ensino que nunca estão em relação sozinhas, sempre havendo junto e ao lado delas outras instituições vinculadas ao mesmo mundo intelectual e do saber. No contexto europeu eram as sociedades de geografia. No Brasil os institutos de geografia aplicada, como o IBGE. (MOREIRA, 2014, p. 11)

Tanto a universidade quanto a escola são (ou deveriam ser) espaços do conhecimento, da reflexão, do pensar. Como possuem funções complementares, devem estar em constante conexão. A interação no qual Moreira se refere pode ser percebida na correspondência existente entre o currículo universitário e o currículo escolar. Em geral, as disciplinas que fazem parte dos cursos de Geografia estão associadas à grade curricular dos conteúdos programáticos da disciplina escolar. Logo, mesmo que formalmente, há uma articulação entre o espaço acadêmico e escolar.

No entanto, o foco da análise da presente pesquisa não se encontra nesta questão. Não se trata de conteúdos, mas sim da formação do professor, da construção da sua identidade docente, da epistemologia que irá assentar sua prática pedagógica. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que a geografia acadêmica não pode ser confundida com a geografia escolar. Cada uma possui uma função, visam determinados objetivos e são direcionadas a grupos distintos de sujeitos.

Para Cavalcanti (2012), a Geografia escolar refere-se ao conhecimento geográfico ensinado, trabalhado em sala de aula, de modo que constitui uma referência fundamental à geografia acadêmica. É a geografia acadêmica, por sua vez, que garante a legitimidade da geografia escolar, pois os cursos de formação acadêmica são orientados nesse sentido. Entretanto, considera-se que tanto a Geografia escolar quanto a Geografia acadêmica visam contribuir na formação de cidadãos, embora esta última apresente uma abordagem mais específica e aprofundada do conhecimento geográfico.

Callai (2013) aponta que o conhecimento da Geografia escolar difere-se da acadêmica, pois é influenciado pelas características da escola, do seu contexto e

tem o intento de atender as finalidades sociais da mesma. Outrossim, estas são construídas de maneira distinta e uma não significa a mera reprodução da outra, simplificando seu conteúdo. A autora esclarece que “o que acontece com os conteúdos escolares não se reduz a uma simples passagem sequencial da ciência para o que é ensinado na universidade e para os livros didáticos e para o que o professor ensina e o que o aluno aprende” (CALLAI, 2013, p. 50). Enfatiza-se a importância de explicitar as diferenças entre geografia acadêmica e geografia escolar, pois, ao defender a articulação universidade e escola, isso não significa eliminar as particularidades de cada uma.

A Geografia escolar resulta da seleção dos conteúdos que serão trabalhados a partir do que é específico da ciência geográfica. Contudo, ao considerar o contexto escolar, cria-se um novo conhecimento específico da escola, não se trata mais de uma repetição da Geografia acadêmica. Logo, a Geografia escolar é construída com base nos conhecimentos provenientes da formação inicial, mas também através da relação entre os professores, das experiências que obtiveram no seu trabalho profissional, dos cursos de formação continuada realizados e dos projetos e intenções da escola.

É evidente que Geografia acadêmica e escolar não são sinônimos e uma não resulta da simplificação da outra. No entanto, é comum observar alguns professores recém-formados que, em sua prática profissional, apenas reproduzem os conteúdos que foram trabalhados na universidade de forma reducionista. Assim, verifica-se uma transmissão dos conteúdos, o que pode ser considerado como o desenvolvimento da Geografia Tradicional na escola. Eis aqui um ponto crucial: na formação docente, a preocupação em ensinar a aprender tem se resumido, em muitos casos, a uma questão meramente técnica, desconsiderando seu caráter pedagógico e social. Conseqüentemente, este modelo tende a contribuir para a permanência de um ensino tradicional. Diante disso, defende-se a superação de uma formação exclusivamente técnica.

Compartilha-se a ideia de que a não consolidação da Geografia Crítica no espaço escolar está associada à relação entre Geografia acadêmica e Geografia escolar. De acordo com Castrogiovanni (2014, p. 91), “é inegável que ainda existam, em muitos casos, práticas extremamente tradicionais na sala de aula, não condizentes com a transformação ocorrida na ciência ao longo das últimas décadas”. Nesse sentido, a realidade hodierna do ensino de Geografia evidencia

que a Geografia escolar não acompanhou os avanços que ocorreram na ciência geográfica. A discussão teórica empreendida em âmbito acadêmico ainda apresenta dificuldades de ultrapassar os muros da universidade e atingir as salas de aula das instituições escolares.

Por isso, os cursos de formação de professores assumem uma relevância considerável ao tornar explícitas as diferenças entre geografia acadêmica e geografia escolar e, ao mesmo tempo, possibilitar sua articulação. Para tanto, é necessário que a formação do professor de Geografia não se limite a lhe apresentar ferramentas e técnicas de transmissão dos conteúdos geográficos, uma vez que “o ensino crítico de geografia pressupõe a recusa de qualquer modelo; não há assim nenhuma geografia crítica escolar pronta, [...]” (VESENTINI, 1985, p. 56). É preciso que o educador possua uma fundamentação teórica, tenha conhecimento da história da Geografia científica e escolar, além dos pressupostos da Pedagogia.

Para que se deixe de desenvolver um ensino de Geografia como o que Kaercher (2007a, p. 30) denomina de “Gigante de pés de barro”, isto é, uma epistemologia pobre e uma pedagogia confusa por parte do professor, deve-se repensar a formação inicial. Sendo assim, os cursos de formação docente devem auxiliar no sentido de que o educador tenha clareza quanto às suas concepções epistemológicas de Geografia e de Educação. Propõe-se que esta discussão esteja presente no interior das disciplinas da licenciatura, pois mais do que o domínio do conteúdo, as estratégias metodológicas, o modelo de avaliação, por exemplo, também é essencial refletir acerca das bases epistemológicas do educador. Cabe ressaltar que a partir da sua visão de mundo, do seu posicionamento político, o professor irá adotar a linha teórica que orientará sua prática educativa.

Portanto, salienta-se que a prática profissional do professor não deve se restringir a aplicação de técnicas e métodos, mas é essencial que esteja assentada em uma epistemologia. Isso exige o constante questionamento acerca do que é Geografia, para que(m) serve, por que ensiná-la. Aliada a corrente de pensamento da Geografia que embasa a ação pedagógica do educador, deve-se apoiar também em uma orientação teórico-metodológica da Educação, tendo em vista que o encontro dos pressupostos da Geografia e da Educação irá caracterizar o trabalho docente e poderá propiciar um ensino de Geografia crítico, reflexivo e, sobretudo, realmente significativo para os educandos.

Esta não é uma tarefa fácil, visto que envolve os cursos de formação de professores e a própria auto-reflexão do educador no que concerne às suas concepções epistemológicas e à vinculação destas ao seu fazer pedagógico. Pretende-se que as tensões entre geografia escolar e geografia acadêmica deixem de ser latentes e passem a ser encaradas. Este é o desafio, mas como dizem os versos da música *“se fosse fácil achar o caminho das pedras, tantas pedras no caminho não seriam ruim”* (ENGENHEIROS DO HAWAII, 2004).

4 POR ENTRE AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO: UMA VIAGEM AOS NOSSOS PORÕES

A contemporaneidade tem revelado um mundo cada vez mais incerto, dinâmico e mutável. Nos mais diversos contextos, seja político, econômico, social, cultural e ambiental, as mudanças ocorrem constantemente e, muitas vezes, de forma rápida. Há momentos em que, diante de tantas transformações, pensa-se como os versos da música: “*O que está acontecendo? O mundo está ao contrário e ninguém reparou...*” (NANDO REIS, 2004). O turbilhão de informações que recebemos diariamente, o surgimento de novas tecnologias e as novas demandas da sociedade fazem com que os sujeitos sejam surpreendidos pelo ritmo acelerado da vida cotidiana. Isso gera implicações no âmbito educacional, uma vez que se atribui à escola a tarefa de formar os sujeitos para atuarem no mundo hodierno.

De acordo com Santomé (2013), esse momento histórico de inúmeras transformações que vivemos é resultado de doze revoluções que, em graus diferentes, afetam o cotidiano de todos. Ao pensar no contexto educacional, destaca-se a revolução nas tecnologias da informação e comunicação, a qual marca a era digital, dá origem a novas formas de acesso à informação e exige uma alfabetização digital, assim como novas formas de aprendizagem; a revolução científica, caracterizada pela hiperespecialização, o que torna urgente que os sistemas educativos revertam esta situação na direção de um conhecimento mais interdisciplinar e complexo; as revoluções políticas, as quais se relacionam ao fato de vivermos em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado; a revolução nas relações sociais, a qual está associada ao respeito às diferentes culturas e grupos sociais, e, por fim, a revolução na educação, que deve provocar reformas no ensino devido às implicações geradas pelas demais revoluções. Analisar e compreender estas revoluções são fundamentais para (re)pensar o tipo de educação que se quer.

Este conjunto de revoluções exige uma leitura atenta do mundo, de modo que é importante que a visão de cada um não seja marcada por verdades cristalizadas. Apresentar ideias prontas e acabadas não combinam com o momento atual que presenciamos. Dessa maneira, o questionamento e a reflexão constante são condição *sine qua non* para que se possa interpretar e lidar com a realidade

complexa que se apresenta hoje. Diante disso, como o professor e a escola se colocam nesse contexto?

Deve-se ressaltar que é comum os educadores, durante a formação inicial, serem orientados para trabalhar sob uma determinada lógica e, anos depois, quando assumem uma sala de aula são impactados com uma outra realidade. Isso se deve ao fato de que a realidade foi modificada ao longo do tempo. Ou seja, àquelas orientações recebidas na licenciatura não são mais aplicáveis ao contexto que ora se apresenta ao professor, tendo em vista as rápidas mudanças sociais. Conseqüentemente, o professor tem a necessidade de desenvolver outras práticas, porém, na maioria dos casos, o caminho trilhado corresponde à adoção de novas técnicas e metodologias, havendo uma modificação apenas instrumental.

Não se tem a pretensão de desvalorizar a atitude do docente em relação ao emprego de diversas metodologias. Ao contrário, defende-se a ideia de que a utilização de diferentes estratégias metodológicas tende a desacomodar os estudantes, de forma que a aula não se torna monótona e previsível. No entanto, o ponto que se pretende chegar ultrapassa a mera questão metodológica e refere-se à postura epistemológica do professor. Eis aqui o eixo central de análise deste capítulo, qual seja: a concepção pedagógica e epistemológica de Educação do professor.

4.1 Toda epistemologia remete a uma pedagogia

Veiga-Neto (2012), recorrendo às metáforas bachelardianas, considera que àqueles que trabalham no campo da Educação devem interessar-se por toda a casa, isto é, pelo porão, onde estão enraizados os pensamentos, pelo piso intermediário, onde são desenvolvidas as práticas pedagógicas e pelo sótão, onde se encontram os sonhos e as utopias. Aparentemente, os professores já ocuparam a casa inteira, porém o autor ressaltava que, numa análise mais atenta e aprofundada, uma boa parcela destes tem se limitado ao piso intermediário e, no máximo, também ao sótão. Sendo assim:

Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por toda obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas etc.). Afirmary isso seria um

engano crasso! O que me parece fazer falta é saber de onde vieram e como se engendraram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis. (VEIGANETO, 2012, p. 276)

Conhecer nossos porões é imprescindível para que se desenvolvam práticas pedagógicas coerentes com o discurso que se expressa. O papel do professor na atualidade será exercido plenamente se o mesmo estiver apoiado em uma epistemologia definida. A prática pedagógica não terá sentido nem para o educador nem para o educando se não estiver assentada em concepções claras do docente. Logo, reitera-se que não basta uma mudança metodológica, é preciso uma mudança epistemológica, “tanto da visão de Geografia (trocar informações soltas e estanques por alguma visão mais articulada à vida dos alunos), quanto de outra visão de Educação/Pedagogia (para que ensinar o que eu ensino?) [...]” (KAERCHER, 2014, p. 117).

As concepções epistemológicas apresentadas pelo professor são provenientes da sua afinidade com determinada orientação teórico-metodológica tanto da Geografia quanto da Educação. Cabe salientar que estas tendem a seguir uma mesma linha, visto que as escolhas do educador no que se refere à perspectiva que fundamentará suas práticas associam-se à sua visão de mundo. De acordo com seus valores, seus ideais, sua postura política adotará determinada epistemologia. Desse modo, todo educador está apoiado em uma epistemologia, mesmo que de forma subjacente, isto é, mesmo que não tenha clara consciência disso.

Com base em Becker (1993, 2001), existem três modelos epistemológicos que podem caracterizar o fazer pedagógico do professor. Estes modelos correspondem à epistemologia empirista, apriorista e construtivista. De acordo com o autor, estas epistemologias relacionam-se à maneira como o educador entende o aluno, o que compreende por conhecimento, como concebe o processo de ensino-aprendizagem e como realiza seu trabalho. Cada epistemologia, conseqüentemente, implica no emprego de determinada pedagogia. Para Becker, os modelos pedagógicos são: pedagogia diretiva, não-diretiva e relacional. Analisemos estes modelos com mais detalhes.

É preciso esclarecer que nos basearemos em Becker com o intuito de organizar as ideias e clarificá-las a respeito dos modelos epistemológicos e

pedagógicos. Busca-se identificar os elementos que caracterizam cada postura epistemológica do educador e elaborar um panorama geral sobre as diferentes epistemologias, porém não se visa estabelecer rótulos. Por vezes, discordamos da maneira um tanto fechada exposta na classificação do autor, o qual ressalta características negativas de dois modelos e apresenta uma terceira via como a mais interessante. Diante disso, questiona-se: será que cada professor apóia-se em apenas um único modelo pedagógico e epistemológico? Há linhas tão claramente demarcadas ou a prática do educador é mais híbrida? Estas questões serão investigadas na pesquisa de campo. Entretanto, nesse momento preocupa-se em tecer um quadro teórico acerca das possíveis epistemologias e pedagogias do professor.

Há aulas cuja prática do professor restringe-se à mera transmissão do conteúdo, a relação professor-aluno ocorre de forma autoritária do primeiro sobre o segundo, de maneira que o educador detém o poder da fala cabendo ao aluno permanecer em silêncio. Ao desenvolver esta prática, o professor acredita em uma epistemologia, qual seja: o empirismo. Assim, tudo o que o professor decide o aluno deve executar sem provocar questionamentos e assumindo a passividade diante o processo educativo.

Segundo esta epistemologia, o indivíduo, ao nascer, não apresenta nada de conhecimento, é como uma tábula rasa, uma folha de papel em branco. O seu conhecimento será proveniente do meio físico e social. É o mundo do objeto que propicia conhecimento ao sujeito e este processo se dá por meio dos sentidos. Assim, o sujeito é determinado pelo objeto e não o contrário. Isso pode ser percebido claramente em sala de aula.

Nesta perspectiva, o professor enxerga o aluno como tábula rasa não só a partir do seu nascimento, mas toda vez que um novo conteúdo é abordado na disciplina. O mundo do objeto que determina o sujeito é representado na escola pela figura do professor. Este é o único responsável pela aprendizagem do educando, de forma que os papéis de cada um são bem definidos: o professor deve ensinar e o aluno deve aprender. Nesse sentido, o que o docente sabe de conhecimento pode ser transferido ao discente.

O empirismo associa-se diretamente à pedagogia diretiva, na qual o processo de ensino-aprendizagem pauta-se na transferência de conhecimento. Este não pode ser problematizado, uma vez que os alunos recebem os conhecimentos

transmitidos pelo professor como verdades absolutas. Por conseguinte, Becker (2001, p. 19) esclarece que “ensino e aprendizagem não são pólos complementares. A própria relação é impossível. É o modelo, por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição. Nada de novo pode – ou deve – acontecer aqui”.

A pedagogia diretiva baseia-se na memorização e na repetição dos conteúdos, além de auxiliar na manutenção do *status quo*. Isso ocorre porque a indagação e a problematização não são permitidas, pois o conhecimento do professor é inquestionável. Trata-se de verdades que não podem ser postas em questão. O conhecimento é entendido como um produto acabado que só pode ser reproduzido. As aulas que exigem apenas a cópia por parte dos alunos, seja do quadro ou através de um ditado, são expressão desta pedagogia.

Outra característica própria da pedagogia diretiva diz respeito à aplicação da metodologia expositiva, exclusivamente. Defende a ideia de que basta explicar bem a matéria para o conteúdo ser entendido pelos estudantes. Em geral, esse conteúdo é exposto desvinculado de seu contexto histórico. Ademais, também não se estabelecem relações entre o novo conteúdo e o conhecimento anterior do educando. Conforme Vasconcellos (2005, p. 34), “esta metodologia de trabalho, sendo utilizado por anos seguidos, acaba deformando os educandos (e os educadores), levando à acomodação e à resistência a propostas mais inovadoras”. Não se está afirmando que uma aula expositiva é necessariamente conservadora, pois ao utilizar esta metodologia também se pode produzir uma aula criativa e instigante. O que se critica é quando a exposição é empregada sem provocar a reflexão do educando.

A pedagogia diretiva está diretamente relacionada à Educação Tradicional. Esta tem suas raízes na Antiguidade e há muito tempo domina o espaço escolar. Faz parte de uma tradição cultural que remonta os primórdios da escola, mas também se inseriu no ensino universitário. A pedagogia diretiva apoiada na epistemologia empirista tem uma forte presença no ensino básico. Isso se deve a legitimidade que adquiriu em função de seu longo histórico e a dificuldade de boa parcela da sociedade de adesão às mudanças. Muitos pais e professores, frutos de uma escola tradicional, apresentam resistência às inovações e modificações na maneira de ensinar.

Esta perspectiva vai ao encontro de um ensino de Geografia pautado na corrente da Geografia Tradicional, na qual “a primeira preocupação é descrever em

lugar de explicar; inventariar e classificar em lugar de analisar e de interpretar. Esta característica é reforçada pelo enciclopedismo” (BRABANT, 1994, p. 18). Trata-se de um ensino descritivo, fragmentado e desvinculado da realidade. Dessa maneira, dificulta a possibilidade de ler criticamente o mundo e compreender o espaço geográfico, pois se reproduz uma Geografia que dissocia os aspectos naturais dos aspectos humanos.

Desenvolve-se um ensino que não se torna significativo ao aluno, visto que as abordagens geográficas não se relacionam ao cotidiano do mesmo. Mais que isso, a pedagogia diretiva e a epistemologia empirista podem corroborar para a formação de um sujeito passivo, acrítico e acomodado diante de situações problemáticas. O aluno é moldado e não desafiado, o aluno é incentivado a copiar e não a criar, o aluno é estimulado a acatar e não a questionar. Não se busca a formação de um maluco beleza que controle sua maluquez misturada à sua lucidez no sentido de um sujeito questionador e reflexivo, mas sim alguém que *“se esforça pra ser um sujeito normal e fazer tudo igual”* (RAUL SEIXAS, 1977).

É possível traçar um paralelo entre a pedagogia diretiva e a epistemologia empirista com a concepção de educação bancária abordada por Freire. De acordo com esta, a educação torna-se um ato de depositar, em que o saber é uma doação do professor para os alunos. Os educandos devem receber, depositar e arquivar os conhecimentos, porém *“os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser”* (FREIRE, 2005, p. 66). Corresponde a uma visão de educação, a qual minimiza ou pode até eliminar a capacidade criativa dos educandos, colaborando para o que Freire denomina de ideologia da opressão.

Conforme esta concepção, não se pretende desvelar a realidade, mas fazer com que esta permaneça oculta diante dos olhos da maioria. A educação bancária estimula a ingenuidade, enfatiza a permanência e caracteriza-se pela antialogicidade. Não concebe os seres humanos como seres históricos que estão sendo, em constante devir, mas sim apresenta uma perspectiva de que são seres prontos, acabados. O mesmo vale para o conhecimento, o qual não precisa ser construído; este deve ser apenas repetido, reproduzido. Será que ainda se pratica atualmente esta concepção de educação ou foi apenas uma realidade da metade do século XX quando Freire elaborou a expressão de educação bancária?

Torna-se claro que nesta linha da educação (diretiva, bancária e empirista), o educador detém o saber, ao passo que os educandos nada sabem. A tarefa do aluno consiste em escutar o docente, acatar suas decisões, adaptar-se às escolhas e à maneira como o educador trabalha e acumular os conhecimentos transmitidos pelo mesmo. Por outro lado, não se pode negar que neste modelo pedagógico há um determinado controle do professor sobre a turma, o que é benéfico para o encaminhamento das atividades que se pretende realizar, desde que este controle não seja confundido com autoritarismo. Assim, empreende-se um esforço na presente pesquisa em não cair em dualismos para não apresentar um modelo certo e outro errado, mas sim visões de educação diferentes.

Diferenciando-se deste modelo supracitado, há uma outra epistemologia que considera que as estruturas de conhecimento já vêm programadas na bagagem hereditária do sujeito. Esta diz respeito à epistemologia apriorista. Cabe esclarecer que apriorismo provém de *a priori*, isto é, aquilo que vem antes, tornando-se condição para o que virá depois. Nesse caso, o que vem antes é a bagagem hereditária do aluno. Desse modo, o sujeito já nasce com conhecimento que faz parte de sua herança genética.

O apriorismo diferencia-se do empirismo no sentido de que o sujeito apresenta estruturas de conhecimento desde seu nascimento, enquanto que na epistemologia empirista o sujeito é *tábula rasa*. O empirismo confere uma importância enorme ao exterior, ao mundo físico, de maneira que o objeto determina o sujeito. No modelo apriorista a relação se inverte, pois é o sujeito que determina o objeto. A experiência não assume a centralidade do processo do conhecimento, mas sim o sujeito. Este é responsável pela atividade do conhecimento sem que o meio possua muita participação.

A epistemologia apriorista implica na adoção de uma pedagogia não-diretiva. Se na pedagogia diretiva era o professor que atuava sobre o aluno, na não-diretiva ocorre o contrário. O processo de ensino-aprendizagem tem como foco central a figura do aluno. Isso significa que:

Uma pedagogia centrada no aluno pretende enfrentar os desmandos autoritários do modelo anterior, atribuindo ao aluno qualidades que ele não tem, como: domínio do conhecimento sistematizado em determinada área, capacidade de abstração suficiente, especialmente na área de atuação específica do professor, e volume de informações devidamente organizadas, além, é claro, do domínio das didáticas. (BECKER, 1993, p. 10)

Com base nesta epistemologia e pedagogia, o professor é um facilitador, deve apenas auxiliar o aluno. Não é o educador que assume toda a responsabilidade do processo pedagógico. Como o aluno já traz um saber de sua bagagem hereditária deve trazê-lo à consciência e complementá-lo. O papel do professor consiste em ajudá-lo neste processo, mas, para tanto, deve realizar pequenas intervenções. Logo, é o aluno que determina a ação do professor. A partir disso, aponta-se mais uma inquietação e dúvida: será que há mesmo alguma aula de Geografia em que o aluno determina o professor?

A não-diretividade está diretamente associada com o regime do *laissez-faire*, o deixar fazer. O professor deve interferir o mínimo possível, pois o educando encontrará o caminho que irá percorrer. Nesta concepção, defende-se a ideia de que o educador não deve ensinar, pois pode não ser benéfico ao aluno. Cabe ao docente somente auxiliar na aprendizagem do educando ao despertar o conhecimento que este já possui. A aprendizagem torna-se auto-suficiente e isso é preocupante, pois se houver algum fracasso a justificativa será a hereditariedade e não algum fator externo. Consequentemente, este déficit do aluno não poderá ser superado.

Esta postura pedagógica faz com que o aluno seja elevado a um *status* que não possui, assim como o professor é retirado de sua função. O educando traz em si o saber e o papel do professor é subestimado. É preciso destacar que apesar do empirismo e apriorismo serem opostos, principalmente no que se refere à relação sujeito-objeto e professor-aluno, também se encontram semelhanças nestas duas epistemologias. O ponto em comum existente está relacionado à passividade do sujeito. Ou seja, independente se se trata do meio ou da bagagem hereditária, em ambas as situações o sujeito é predeterminado. Logo, o sujeito nada tem a fazer.

Becker (2001) também aponta que estes modelos pedagógicos e epistemológicos convergem para uma visão conservadora de educação, em que o conhecimento é algo dado, pronto e não produzido. Apresenta-se uma visão passiva do conhecimento, visto que suas condições já estão determinadas independentemente da atividade do sujeito. Tanto a pedagogia diretiva quanto a não-diretiva dificilmente provocam o exercício do pensar, pois se caracterizam pela reprodução. O autor ainda destaca que o empirismo e o apriorismo fundamentam-se no positivismo e neopositivismo, além de ressaltar que o fato da pedagogia não-

diretiva caracterizar-se pelo *laissez-faire* não é mera coincidência com a liberdade de mercado própria do neoliberalismo.

Em contraponto às correntes anteriores, o autor apresenta uma linha teórica que defende outra perspectiva. Ou seja, o conhecimento não está no sujeito desde que nasce nem no objeto, no mundo físico ou social. A relação não é verticalizada do professor para o aluno ou do aluno para o professor. A ideia que prevalece consiste no processo de interação entre sujeito e objeto, o qual possibilita a formação do conhecimento. Este novo olhar para o conhecimento e para o processo de ensino-aprendizagem é sustentado pela epistemologia construtivista e pela pedagogia relacional. Observa-se que Becker expõe esta linha teórica como uma terceira via diante das concepções anteriores. Cabe esclarecer as considerações teóricas do autor, mas ao mesmo tempo é necessário cautela quando se analisa.

Nenhum dos polos da relação pedagógica é hegemônico; o que ocorre é uma relação dialética entre ambos. Tanto o professor quanto o aluno possuem uma bagagem, as quais não são semelhantes e, por isso, devem entrar em relação. O desenvolvimento do conhecimento se dá pela interação, de modo que se depende da ação do sujeito e também da ação do objeto. Não é o sujeito que determina o objeto nem o objeto que determina o sujeito. Verifica-se, assim, a interação radical entre sujeito e objeto, cujo processo é ativado pelo primeiro, porém somente pode realizar-se se houver o estímulo do segundo. Portanto, o meio necessita do sujeito e este precisa da mediação do mundo do objeto.

Os conhecimentos anteriores do aluno são levados em consideração pelo professor. Nesse sentido, são os conhecimentos que o educando construiu ao longo de sua vida que possibilitarão que o mesmo continue construindo novos conhecimentos. O docente possui um saber formalizado e o discente apresenta uma história de conhecimento elaborada, a qual não deve ser desvalorizada no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o professor precisa aprender o que o aluno já construiu de conhecimento, pois a partir disso será possível realizar novas aprendizagens.

Na epistemologia construtivista, o sujeito é ativo, ou seja, ele age sobre o objeto para transformá-lo, porém o processo não se esgota neste ponto. Além de transformar o objeto, o sujeito também transforma a si mesmo. Estas duas etapas do processo de conhecimento são denominadas por Piaget de assimilação e acomodação. Logo, o processo educacional ocorre efetivamente se houver

transformações do objeto e de si mesmo (BECKER, 1993). Por conseguinte, o construtivismo consiste na ideia de que nada está pronto e finalizado; o conhecimento não é determinado, mas pode ser construído através da interação entre sujeito e objeto.

Becker (2001) alerta que o construtivismo não é um método, uma prática, uma técnica de ensino ou uma forma de aprendizagem, mas trata-se de uma teoria. De acordo com o autor, é “uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos, além de nos situar como sujeito neste mundo” (BECKER, 2001, p. 72). Então, seria essa uma teoria interessante para sustentar a prática dos professores de Geografia? Vejamos. A corrente parte do pressuposto de que o processo educativo não deve se assentar na transmissão de conhecimento, o que acarreta na mera repetição e reprodução de algo que está pronto e acabado. Ao contrário, busca-se agir e construir conhecimento a partir da realidade dos sujeitos. Dessa maneira, o conteúdo precisa ser problematizado e não aceito como verdade inquestionável.

Em um processo de aprendizagem pautado nesta perspectiva, não basta que o aluno entre em contato com o conhecimento. Mais que isso, é necessário construir e (re)descobrir os conhecimentos. Assim, será possível desenvolver uma aprendizagem significativa. O professor, por sua vez, possui um papel importante neste processo, visto que deve provocar desconfortos e desequilibrações no pensamento do aluno. Deve problematizar a realidade, fazendo com que o educando questione o que está posto e desenvolva sua criticidade.

Uma proposta construtivista vai ao encontro da ideia de uma educação para a cidadania e não para a reprodução do sistema vigente. Nesse sentido, Callai (2001, p. 134) assinala que deve-se romper com a mesmice da instituição educativa, “desenvolvendo uma prática que seja aberta à possibilidade de questionar o que se faz, de incorporar de fato os interesses dos alunos, e de ser capaz de produzir a capacidade de pensar, agindo com criatividade e com autoria de seu pensamento”. Diferentemente das concepções epistemológicas anteriores, esta está aberta ao novo, à criação, às novas possibilidades no ensino escolar.

A pedagogia relacional, a qual está relacionada à epistemologia construtivista, entende a relação professor-aluno de outra forma comparada aos demais modelos. Além da interação entre ambos para o desenvolvimento do processo educativo, a própria dinâmica é estabelecida de outra maneira. Isso quer

dizer que o professor não toma decisões sozinho e impõe aos alunos, os quais devem aceitar passivamente. As propostas do educador são apresentadas aos educandos, os quais podem manifestar sua opinião, bem como fornecer sugestões. Trabalha-se no coletivo, em que todos podem participar. Desse modo, a relação professor-aluno é fortalecida e o mesmo também ocorre entre aluno-aluno. Salienta-se que nos três modelos pedagógicos verifica-se relação, porém em cada um ocorre de uma forma distinta dos demais.

Uma visão de aprendizagem que busca a construção do conhecimento parte do princípio de que esta tarefa não pode ser realizada pelo sujeito sozinho, mas pelo conjunto. Nesse sentido, a pedagogia relacional exige a adoção de metodologias que estejam em conformidade com esta linha teórica. A metodologia expositiva, quando sendo a única utilizada pelo docente, torna-se insuficiente nesse caso, pois corrobora para uma aprendizagem mecânica. Diante disso, Vasconcellos (2005) propõe uma metodologia na perspectiva dialética. De acordo com esta, verifica-se uma interação constante entre professor, aluno, objeto e realidade. Há três dimensões que devem preocupar o professor, quais sejam: mobilização para o conhecimento; construção do conhecimento; elaboração e expressão da síntese do conhecimento.

A mobilização para o conhecimento parte da sua problematização a fim de que o conteúdo que precisa ser abordado pelo educador seja refletido e reelaborado pelo educando. Isso permitirá que o aluno (re)construa o conhecimento para si e elabore sua síntese. Segundo Vasconcellos (2005), estratégias como a exposição dialogada, o trabalho em grupo, o estudo do meio, o debate, a pesquisa e o seminário estão em consonância com esta postura metodológica. Cabe salientar que a escolha das metodologias do educador relaciona-se à maneira como o mesmo entende seu papel, tendo em vista que “não dá para falar em metodologia separada de uma concepção de educação (e de sociedade)” (VASCONCELLOS, 2005, p. 39).

Assim como se estabeleceu uma associação entre a epistemologia empirista e a pedagogia diretiva com a concepção de educação bancária de Freire, o mesmo pode ser feito entre a epistemologia construtivista e a pedagogia relacional com a ideia de educação libertadora ou problematizadora do referido autor. Freire (1967) preconiza que a educação, em geral, produz no sujeito posições ingênuas frente à realidade. Para romper com uma educação que o autor denomina de domesticadora,

o mesmo propõe uma educação libertadora que esteja comprometida com a emancipação dos sujeitos e o desenvolvimento de sua autonomia.

A educação problematizadora estimula a reflexão e a ação sobre a realidade, uma vez que a considera dinâmica e em permanente transformação. A dialogicidade aparece como um elemento essencial para a concretização dessa perspectiva da educação. O diálogo consiste em uma relação horizontal entre os sujeitos, possibilitando o encontro entre estes e a geração de criticidade. Trata-se de um intercâmbio de ideias que pode possibilitar o crescimento intelectual e pessoal dos envolvidos. Destarte, ultrapassa-se o modelo de educação tradicional que somente faz comunicados e deposita informações sobre os educandos de forma autoritária e baseada em uma relação vertical.

Contudo, é preciso salientar que a adoção do diálogo em sala de aula não elimina a existência de momentos explicativos e de exposição do objeto por parte do educador. O que se quer enfatizar concerne à postura do educador e dos educandos, a qual deve se manter curiosa, indagadora e dialógica. Através do diálogo pretende-se desmistificar a realidade. A concepção problematizadora compreende ser necessária a inquietação e o questionamento constante do sujeito a fim de interpretar o mundo. Esta desacomodação e dúvida diante do que se apresenta na contemporaneidade permitirá uma análise crítica da realidade.

A educação libertadora, conforme a terminologia de Freire, considera a historicidade dos sujeitos, os quais são concebidos como seres inconclusos, o que evidencia a educação como um processo permanente. Ter uma clareza quanto a esta inconclusão possibilita aos sujeitos buscarem continuamente sua autonomia. Logo, a educação se faz e se refaz na práxis, pois os sujeitos não são simplesmente, mas *estão sendo*. Portanto, o importante de uma educação libertadora é que “os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2005, p. 139).

No que diz respeito ao ensino de Geografia, este deve superar sua proposta baseada na memorização e reprodução dos conteúdos se o professor estiver ancorado na epistemologia construtivista. Conforme Costella (2013, p. 65):

Construir o conhecimento geográfico é diferente de estudar Geografia de forma enciclopédica. Entender os acontecimentos refletindo sobre os fatos não significa memorizar os dados e assim apenas ter segurança em repassá-los. Entender os fenômenos é

conseguir, a partir deles, desenvolver a condição de mobilizar o pensamento e conseguir assim aproveitá-los em diferentes situações. Entender um fenômeno ocupando-se do outro e ser capaz de reutilizá-lo sempre que for necessário aprender o novo requer atenção e reflexão. São essas ações que permitem a construção do conhecimento.

A construção do conhecimento geográfico significa compreender o espaço geográfico considerando as múltiplas interações e processos que se desenvolvem no mesmo. Para a construção deste conhecimento, é necessário que se estabeleçam relações, de modo que os fenômenos não devem ser analisados de forma isolada. A Geografia estuda a inter-relação entre sociedade e natureza, o que exige do sujeito o entendimento desta conexão para que possa analisar criticamente a realidade. Ou seja, uma visão fragmentada do mundo não possibilita uma leitura crítica da realidade social, ao passo que o desenvolvimento de um processo de (re)construção do conhecimento permite a formação de um sujeito crítico e reflexivo. Pautar-se nas ideias basilares do modelo construtivista pode ser uma alternativa para tal fim.

Um educador que se apoia em uma epistemologia construtivista e uma pedagogia relacional adota uma determinada postura em sala de aula. Ou seja, ele age no sentido de propor desafios, instiga as dúvidas e os questionamentos dos educandos. Enfatiza que não existem verdades absolutas, pois o que é considerado como verdade se refere à ideia hegemônica do momento, a qual precisa ser desmistificada. Mais que isso, o professor estimula a curiosidade e a criatividade dos alunos. Parte do pressuposto de que o sentido da educação não está na cópia e repetição, mas sim na criação e reflexão dos sujeitos.

Uma prática pedagógica que esteja pautada nestes pressupostos, sob esta corrente epistemológica e pedagógica, exige uma concepção de ensinar do professor. Nesta linha de pensamento, Kaercher (2013b, p. 26) se refere aos “ddd’s”, isto é, “uma concepção de ensinar que implica o diálogo, a dúvida, o debate, a discordância (ddd’s)”. Com base nesta concepção, será possível desenvolver um processo educativo que estimule o aluno a pensar, a questionar, a desenvolver seu raciocínio e elaborar seu próprio ponto de vista.

Nesta perspectiva, a Geografia possivelmente tornar-se-á uma disciplina mais interessante aos educandos, porque não terá seu objetivo centrado no acúmulo de informações sem utilidade. Os princípios que embasam o construtivismo e a

pedagogia relacional contribuem para o desenvolvimento de uma Geografia Crítica na escola, uma vez que suas finalidades estão em consonância. Dessa maneira, o conhecimento geográfico possibilitará aos alunos uma leitura da realidade a partir da perspectiva espacial. Além disso, o ensino desta disciplina também será significativo ao sujeito se estiver associado à ontologia, uma vez que a Geografia é um “pretexto para pensarmos nossa existência, uma forma de ‘lerpensar’ filosoficamente as coisas e as relações e influências que elas têm no nosso dia a dia, porque ‘olhar as coisas’ implica pensar no que os seres humanos pensam delas” (KAERCHER, 2007b, p. 16). Por que não aproximar a Geografia da vida dos alunos, dos seus interesses e dos seus conflitos?

Entretanto, o modelo construtivista é de difícil concretização no espaço escolar. Há um domínio do empirismo em função de sua tradição na educação. Trata-se de uma concepção clássica que vem sendo reproduzida há alguns séculos e o fato de ser hegemônica nas instituições educativas dificulta que se provoque uma ruptura. Cabe salientar que há alguns professores que possuem práticas que apresentam variações entre o empirismo e apriorismo. Não se pode afirmar que cada professor orienta-se por apenas um modelo epistemológico, exclusivamente. Como alerta Galeano (2014, p. 123), “a identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”.

É importante ressaltar que o educador tem seu fazer pedagógico amparado em uma determinada epistemologia, mas, muitas vezes, não tem consciência disso. Trata-se de uma epistemologia subjacente ao trabalho docente. Para superar práticas reprodutivistas e conservadoras, não basta a crítica ao modelo pedagógico. Torna-se premente que seja realizada também uma crítica epistemológica. De acordo com Becker (2001, p. 30), “a desmontagem de um modelo pedagógico só pode ser realizada completamente pela crítica epistemológica”. Desse modo, é essencial atentar para a concepção epistemológica de Educação e de Geografia do professor, pois esta corresponde à raiz sobre a qual sua prática estará assentada.

Evidencia-se, assim, a importância de se estudar a epistemologia do educador. Para que haja esta crítica epistemológica, os cursos de formação de professores devem estar alinhados com uma proposta de vigilância. Refere-se à vigilância no sentido do professor vigiar sua ação pedagógica, auto-avaliar-se a fim de propiciar aprendizagens significativas. Essa noção vai ao encontro da ideia de

formação de um professor pesquisador e professor reflexivo. Urge, então, analisar e aprofundar estas questões.

4.2 Por um professor pesquisador e reflexivo

Para pensar na formação de um professor pesquisador torna-se interessante lançar o questionamento apresentado por Bachelard (1996, p. 12), qual seja: “criar – e sobretudo manter – um interesse vital pela pesquisa desinteressada não é o primeiro dever do educador, em qualquer estágio de formação?”. Concebe-se a pesquisa como uma investigação, como uma busca pelo novo decorrente de uma indagação. A pesquisa é oriunda de um problema, de uma inquietação, de algo que precisa ser descoberto, esclarecido, aprofundado. Nesse sentido, defende-se a ideia de que a pesquisa é essencial ao docente para que possa exercer sua função.

Uma docência que não seja marcada pela pesquisa caracteriza-se pela reprodução mecânica de conhecimentos elaborados por outros. Corresponde a uma docência sem sentido para o educador, uma vez que não conta com a sua participação no processo de construção do conhecimento. Para romper com esta perspectiva, cabe ao sujeito ter consciência de seu inacabamento a fim de que esteja comprometido com um movimento de busca constante. Freire (1996, p. 29) afirma que não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, pois, segundo o autor, “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

A pesquisa do professor é fundamental não somente por engajar-se na construção do conhecimento no que diz respeito à sua disciplina, mas também no que concerne a uma outra questão. Deve-se esclarecer que:

A pesquisa maior dos mestres não deverá ser somente dos amparos técnicos da sua ciência, a pesquisa deverá pautar no aluno, no reconhecimento do pensar do aluno, só assim as dificuldades e os caminhos da aprendizagem serão entendidos. O professor pesquisador tem como preocupação básica a compreensão dos processos pelos quais se dão a aprendizagem, para que realmente estes se efetivem. (COSTELLA, 2011, p. 3)

Se o intuito do professor consiste em proporcionar aprendizagens significativas aos educandos, somente o conhecimento específico de sua área não é suficiente. Necessita conhecer como se procedem os processos de aprendizagem,

ou seja, como o aluno aprende. O educador precisa aprender a aprender para que possa ensinar (COSTELLA, 2012). Isto é, o ensinar e o aprender devem estar articulados, de forma que ao entender como o aluno aprende, o educador poderá estruturar a maneira como irá ensinar. Por isso, a pesquisa acerca de processos de conhecimento é essencial na formação do professor.

Diante disso, surge a dúvida se o professor pode pautar-se na sua própria lembrança de como aprendeu para poder ensinar. Marques (2010, p. 57) esclarece que a memória acerca do processo de aprendizagem “não é um bom instrumento para se basear a também construir o processo de ensino ao aluno porque lembramos o resultado das aprendizagens, mas não o processo de aprendizagem em si, pois este se dá de forma inconsciente”. Embora seja importante para quem vai ensinar conhecer o processo e as etapas que passou para aprender, a lembrança de sua aprendizagem não é confiável. Isso porque se tem consciência de que se aprendeu, mas não se sabe como foi o processo realizado para tal fim.

A autora explica que a memória de cada sujeito é corrigida ao longo do tempo, de maneira que alguns pontos são relegados a segundo plano, outros são destacados ou acrescentados. Nesse sentido, a memória é seletiva, pois não é possível lembrar exatamente de tudo que se vivenciou. Outrossim, a memória constitui um processo dinâmico e não de um mero arquivamento, uma vez que é estruturada através de relações. As lembranças que se guarda na memória não se referem aos dados da realidade, mas às interpretações de cada um sobre os fatos experienciados.

Por isso, o educador não pode se basear na sua memória para ensinar, tendo em vista que a maneira como desenvolveu seu processo de aprendizagem não faz parte de suas lembranças, porque não é registrada na memória. Isso, de certa forma, dificulta a atividade do professor ao exigir que adote outros caminhos a fim de compreender processos de aprendizagem. Assim, reitera-se a importância do professor ser pesquisador para pesquisar o pensamento do seu aluno visando entender como o mesmo aprende, além de considerar que não há uma fórmula, uma única maneira de aprender; esta varia conforme cada sujeito.

O professor pesquisador, na perspectiva construtivista, é aquele que orienta, problematiza e busca (re)construir conhecimentos juntamente com os alunos. Compromete-se com o novo, com a descoberta, sem permanecer preso ao passado. Esta noção provoca a desmistificação da ideia que a pesquisa deve restringir-se ao

espaço acadêmico, é tarefa de cientistas. Enfatiza-se que esta atividade deve estar presente no exercício da docência, uma vez que “é a pesquisa que lhe dá condições de ensinar. É a pesquisa que lhe permite aprender e ter condições de ajudar seu aluno a aprender” (MARQUES, 2010, p. 62). Portanto, a pesquisa é inerente à função do professor, de modo que se pesquisa, como reitera Becker (2010), não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor.

Ao mesmo tempo, não se pode desconsiderar a realidade concreta em que vive a grande maioria dos educadores, os quais possuem uma carga horária excessiva. Assim, há questões que ultrapassam a vontade dos educadores, pois, por mais que se interessem pela pesquisa, chega um momento em que se deparam com a falta de tempo para executar tal atividade. Como um professor com 60 horas irá desenvolver uma pesquisa? Este constitui um dos empecilhos enfrentados pelo professor no exercício da sua profissão. Mas como fazer para mudar esta situação? Sabe-se da necessidade de políticas públicas que garantam maior valorização ao professor e que lhe possibilite desenvolver um trabalho de qualidade. Da mesma forma que não se pretende culpar o professor, também não se pode fugir de suas responsabilidades.

No que se refere à noção de professor reflexivo, elaborada por Donald Schon, esta começa a se destacar no Brasil a partir dos anos de 1990. Contrapõe-se à concepção do professor na racionalidade técnica, uma vez que valoriza os saberes dos professores e os considera como sujeitos capazes de produzir conhecimento. Parte-se da premissa de que o fazer pedagógico do educador é constituído de um conjunto de elementos, que inclui o seu pensar, o seu sentir, os seus valores, a sua visão de mundo. Esses fatores estão associados à sua concepção epistemológica e pedagógica.

A relevância de formar um professor reflexivo consiste no fato de que a revisão e o repensar de suas ações permitem a transformação das mesmas. O docente que reflete sobre sua prática passa a enxergá-la com um outro olhar, o que possibilitará o estabelecimento de uma nova prática. Diante disso, o que se afirma:

[...] é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 2012, P. 83)

Para refletir acerca da prática, é preciso questioná-la. Ou seja, a reflexão pressupõe o questionar e o autoquestionar-se. Para tanto, é necessário algo que desperte esta problematidade (GHEDIN, 2012). Se não houver indagação e incerteza, não há o porquê se refletir. Logo, pode-se afirmar que as noções de professor pesquisador e professor reflexivo estão imbricadas, são complementares. Para se tornar um professor reflexivo deve-se, antes de tudo, ser um professor pesquisador. Ressalta-se a importância de se formar um professor reflexivo, pois cabe perguntar: como se formarão alunos reflexivos se não houver professores reflexivos? Como é possível um professor tornar-se reflexivo? A realidade concreta da escola oportuniza ao educador momentos para refletir sobre sua prática ou há outras tarefas e questões que lhe preocupam primeiro, como a carência de recursos didáticos na instituição, as tensões e conflitos entre os próprios alunos, a sua desvalorização salarial e moral?

Todavia, há críticas ao conceito de professor reflexivo elaborado por Schon, no sentido de que é reducionista ao centrar o enfoque no professor, no âmbito individual. De acordo com Pimenta (2012), há uma separação entre a prática do educador e o contexto organizacional no qual se desenvolve. Por conseguinte, deve-se atentar para não tornar a perspectiva de professor reflexivo como um mero slogan, em que a reflexão é entendida como uma prática individual e os professores são culpados pelos problemas educativos. Busca-se uma articulação entre a prática reflexiva e os contextos mais amplos.

É digno de nota que a problemática com a qual se está analisando não se refere a um problema prático, unicamente, mas diz respeito a uma questão epistemológica. Ou seja, a preocupação está nos pressupostos que possibilitam a formação de um bom profissional docente. Assim, torna-se premente repensar os cursos de formação de professores, visto que as concepções epistemológicas e pedagógicas do educador fundamentam a sua prática. Conforme Kaercher (2013a, p. 178), “docenciando me existencio. Docenciando explicito quem sou, o que penso, no que creio. [...] Existenciando penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo”. Portanto, docenciar e existenciar estão intimamente relacionadas. No entanto, mais que o próprio professor, as licenciaturas também devem ser repensadas.

5 A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E A MUDANÇA DE PARADIGMA

A discussão concernente à problemática da formação de professores tem se destacado nos últimos anos, tendo em vista as mudanças às quais a sociedade enfrenta. O aluno de hoje não é mais o mesmo de algumas décadas atrás e isso se deve ao contexto contemporâneo marcado pela modernidade líquida, como afirma Bauman (2001), em que predomina a fluidez, a instantaneidade, o efêmero e um mundo em rede, interdependente. Diante disso, torna-se cada vez mais necessário que se forme um professor que saiba lidar com as exigências atuais, pois Belchior (1976) já alertara na música: “*No presente a mente, o corpo é diferente e o passado é uma roupa que não nos serve mais*”. Assim, um ensino que possibilite ao educando realizar uma leitura de mundo complexa, considerando suas diferentes dimensões, pressupõe um novo professor e uma nova escola.

O fato da escola ser extremamente criticada por não formar estes sujeitos para o mundo atual, em função de não ter acompanhado as transformações decorridas na sociedade, não é novidade. As pesquisas em Educação há muito tempo constataram este quadro preocupante do ensino básico. Entretanto, não se verificaram mudanças significativas na realidade escolar, embora o debate tenha avançado. Nesse sentido, tem-se o intuito de refletir acerca da formação inicial dos professores a fim de que se constatem obstáculos que ainda necessitam ser ultrapassados e se apontem alguns caminhos que podem ser trilhados para modificar esta realidade.

Salienta-se que a discussão teórica referente à formação de professores constitui um ponto de partida para se repensar o ensino básico. São os licenciandos de hoje que estarão nas salas de aula amanhã auxiliando no desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, no processo de construção do conhecimento, na constituição de suas visões de mundo, na formação pessoal destes alunos enquanto sujeitos. Entretanto, não se pretende conferir à formação inicial a total responsabilidade pela formação do professor, de modo que a mesma é concebida como uma das dimensões que interferem na constituição da identidade docente. Assim, cabem os questionamentos: quais os conhecimentos são necessários ao professor no contexto hodierno? De que forma a formação inicial pode colaborar para garantir estes conhecimentos essenciais ao docente? Articulação entre teoria e prática? Como a universidade se relaciona com a escola?

5.1 Conhecimentos docentes e (des)profissionalização

A necessidade de (re)pensar a formação docente está associada ao fato de que o trabalho dos educadores, em geral, tem sido posto em questão por não alcançar o desejado para uma educação de qualidade. Apesar de existirem exceções, predominam práticas pedagógicas tradicionais, conteudistas e reprodutivistas nas instituições educativas. Este ensino conservador, ainda hegemônico nas salas de aula, é oriundo da própria história do ensino escolar. Ou seja, o ensino escolar moderno passou por uma evolução lenta, assim como o processo de profissionalização da docência, de maneira que para entender o quadro atual é preciso resgatar este processo histórico.

O ensino escolar é marcado por três idades que correspondem a determinados períodos históricos. Na primeira fase, que remonta aos séculos XVI e XVIII na Europa, o ensino é concebido como uma vocação. Assim, não compreende uma profissão propriamente dita, mas algo de nascença, como um chamado “divino”, “superior”. Deve-se salientar que mesmo com a modernização, esta visão vocacional do ensino não desapareceu, pois ainda observam-se alguns sujeitos tornarem-se professores por vocação.

A idade do ensino como trabalho inicia-se a partir da separação entre os Estados nações e as Igrejas por volta dos séculos XIX e XX. A relação dos professores com o trabalho deixa de ser uma vocação para tornar-se uma relação que envolve contrato e salário. Além disso, criam-se redes escolares públicas e laicas. Conforme Tardif (2013, p. 556), “simultaneamente à criação dessas redes, os Estados impõem a obrigação da presença das crianças na escola: a educação pública torna-se, portanto, pouco a pouco obrigatória”.

A terceira idade, a idade da profissão, desenvolveu-se a partir do século XX em consonância com as universidades modernas que visavam formar profissionais nas diferentes áreas pautando-se nos conhecimentos produzidos pela ciência. Assim, a profissionalização do ensino tinha como objetivo fazer com que os professores realizassem suas práticas com base em conhecimentos científicos. Contudo, de acordo com Tardif (2013, p. 562), “a idade da profissão ainda está em gestação”. A proletarização, a diversificação e a complexificação do trabalho docente representam fatores que têm limitado esta profissionalização. Isso acarreta

no desafio que se enfrenta atualmente, qual seja: a dificuldade de esclarecer os conhecimentos imprescindíveis ao professor e de colocá-los em prática.

No que diz respeito aos saberes do educador, é interessante, primeiramente, desmistificar algumas ideias preconcebidas. Estas existem devido à falta de definição dos saberes envolvidos no exercício dessa profissão. Desse modo, surgem algumas ideias equivocadas, segundo Gauthier (1998), como a noção de que basta conhecer o conteúdo para ser professor, basta ter talento, basta ter bom senso, basta ter experiência, basta seguir a intuição e basta ter cultura. São visões isoladas que reduzem a atividade do professor à necessidade de um conhecimento apenas e não de um conjunto de saberes. Defende-se a importância de cada um destes conhecimentos, porém a utilização de somente um deles não é suficiente ao trabalho do professor. Ademais, não basta apresentar um conjunto de conhecimentos, deve-se saber utilizá-los.

Nessa perspectiva, elimina-se a complexidade inerente ao trabalho docente que exige uma diversidade de conhecimentos, bem como impede a constituição de um saber profissional que vise abranger os distintos saberes. Deve-se ressaltar que atualmente ainda prevalecem algumas destas ideias preconcebidas, o que evidencia o desafio de elaborar um arcabouço de conhecimentos do professor e profissionalizar a atividade docente. Dessa forma, reitera-se ser pertinente “conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER, 1998, p. 28).

Para Tardif (2014), a profissionalização do ensino está relacionada à tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor. Para tanto, é preciso construir um repertório de conhecimentos específico ao ensino a fim de que se tenha a clareza no que se refere aos saberes dos professores, a maneira como são adquiridos e construídos e ao papel da formação na integração destes saberes. O autor ainda destaca que o estudo destes conhecimentos não podem, indubitavelmente, ser desvinculados das situações reais de ensino, desconsiderando as condições concretas em que o trabalho é realizado.

Com o intento de analisar estes saberes articulando-os com a prática docente, Tardif (2014) discorre acerca de uma epistemologia da prática profissional. Esta epistemologia considera a prática como um local de produção e transformação de saberes por apresentar determinadas condições e fatores que não são

proporcionados na formação teórica realizada na universidade, por exemplo. Assim, busca-se desvendar o conjunto de conhecimentos que são mobilizados pelos educadores em sua atividade, qual a natureza destes saberes, como são utilizados na prática e de que maneira interferem na constituição da identidade docente.

A epistemologia da prática valoriza a prática profissional como um momento em que o educador constrói conhecimento a partir da análise e reflexão desta. Diz respeito a um conhecimento produzido na ação e sobre a ação. Desse modo, não a precede, mas é elaborado durante seu fazer pedagógico. Monteiro (2012, p. 133) esclarece que:

[...] a epistemologia da prática refere-se à produção (technê) de um saber, permitido por um outro olhar (thôréô), sobre o que e quê é feito (prássô). Por isso, é possível teorizar sobre a prática, pois essa é observável; toda prática (prássô) submetida a um novo olhar (theôréô) pode ser modificada.

Uma epistemologia da prática apresenta sentido à medida em que considera teoria e prática como elementos inseparáveis. O conhecimento da prática pode ser alimentado pelas teorias da Educação a fim de que o professor possua um suporte de saberes que possam contribuir nas situações concretas de ensino que irá se deparar. Através da articulação entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, é possível que ambos sejam ressignificados. A partir disso, o docente poderá enxergar sua prática com um outro olhar visando reconfigurá-la.

São inúmeros os saberes necessários ao professor para desenvolver seu trabalho, o que torna esta profissão extremamente complexa e ratifica a responsabilidade dos cursos de formação de professores. Qual seria o conjunto de saberes importantes ao educador? Conforme Gauthier (1998), o repertório de conhecimentos é composto pelo: saber disciplinar, saber da experiência, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da ação pedagógica e saber da tradição pedagógica.

O saber disciplinar refere-se ao saber da disciplina científica, ao conteúdo específico. O saber experiencial provém das experiências práticas do educador, ao hábito, das situações da sala de aula. O saber curricular é oriundo dos programas escolares, os quais são aprovados pelo Estado e resultam na elaboração de manuais dos professores. O saber das ciências da educação diz respeito à escola, sua organização, sua dinâmica e não está ligado diretamente à ação pedagógica do educador. O saber da ação pedagógica é o menos desenvolvido e o mais

necessário à profissionalização do ensino, segundo o autor, pois está relacionado à reflexão científica sobre o saber experiencial, ou seja, consiste na divulgação do saber da experiência e na análise deste por meio de pesquisas a fim de legitimá-lo. O saber da tradição pedagógica compreende as representações de escola e de ensino que cada um possui, as quais são construídas antes de realizar um curso de formação de professores, uma vez que está associado à nossa vivência como alunos.

Deve-se refletir sobre o saber da tradição pedagógica, tendo em vista o papel que exerce na construção do sujeito professor. É errônea a ideia de que se torna professor a partir do momento em que se conquista o diploma de licenciatura. Do mesmo modo, não é o curso de licenciatura, a passagem pelos oito semestres (no caso da Geografia – UFPel), que irá formar o professor de Geografia. A vivência de cada um na escola e na sala de aula desde criança, na condição de aluno, irá intervir no perfil deste sujeito futuro professor. Por isso, é muito difícil a tarefa dos formadores de professores, pois devem formar profissionais que chegam ao curso com diversas ideias cristalizadas acerca da profissão.

Além disso, em muitos casos ocorre que o professor, quando se depara com uma situação do trabalho sobre a qual não foi preparado na formação universitária, desenvolve uma ação semelhante à dos seus professores do ensino básico. Um exemplo comum refere-se à algum caso de indisciplina que provoca perturbações na aula e, para solucionar a situação de imediato, o educador assume uma postura autoritária. Isso acontece porque lembra que já vivenciou um contexto parecido quando era aluno e, assim, reproduz a mesma atitude do seu antigo professor. Na maioria das vezes, trata-se de práticas conservadoras que os educadores se utilizam no momento de aperto e insegurança, o que revela alguns limites e deficiências da formação inicial que não é capaz de ensinar os futuros docentes a lidarem com todas as situações possíveis de trabalho.

É importante salientar que o saber dos professores é social, visto que não é construído sozinho, mas sim conjuntamente com outros sujeitos, sejam eles professores (nos cursos de formação ou na própria escola com os colegas) ou alunos (através da relação estabelecida no convívio diário por meio da prática educativa). Outrossim, o conhecimento dos docentes não é definido de uma vez, mas trata-se de um processo em construção, desenvolvido ao longo de uma carreira profissional.

Os saberes docentes também podem ser caracterizados como “temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e que carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2014, p. 269). São temporais por serem adquiridos através do tempo com influência da sua própria história de vida escolar, dos primeiros anos de prática profissional e por se desenvolverem durante uma carreira. São plurais e heterogêneos por provirem de diversas fontes e pela prática do professor visar atingir diferentes objetivos. São personalizados e situados, pois envolve a personalidade, a cultura, as emoções do professor e são utilizados de acordo com uma situação particular de trabalho. Esses saberes também trazem a marca de seu objeto que é o ser humano, ou seja, trabalha-se com sujeitos, na relação com o outro, o que implica em uma dimensão ética e emocional.

Ao lidar com sujeitos, o trabalho do professor é marcado pela presença de uma forte carga afetiva. As relações tecidas entre professor e aluno são de extrema importância para a maneira como será desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem, de modo que se deve atentar para a dimensão emocional. Parte-se do pressuposto, com base em Gauthier (1998) e Tardif (2013, 2014), que o ensino é um trabalho interativo. Isto é, ensinar é uma atividade humana, um trabalho desencadeado através de interações entre pessoas. Nestas interações que ocorrem entre professor e aluno, a racionalidade não ocupa a totalidade do processo educativo, uma vez que a afetividade e a sensibilidade também estão presentes nesta relação.

No contexto de sala de aula, não é possível precisar quais são os momentos que o professor utiliza a razão e quando expressa a emoção. Isso porque o processo educativo ocorre através da relação e da troca entre sujeitos, de modo que a própria personalidade do educador exerce grande influência. Quanto a isto, Tardif (2014) denomina de trabalho investido ou vivido, pois diz respeito à presença da personalidade do professor no seu processo de trabalho. Dessa maneira, toda a prática pedagógica é marcada por aquilo que o docente é como pessoa. Não é possível desvincular suas características pessoais, seu modo de ser, de agir e de se relacionar com a sua prática profissional.

A partir disso, surge uma questão interessante para reflexão: como se ensinar o caráter afetivo da profissão docente nos cursos de formação, os quais se desenvolvem em um espaço acadêmico, altamente racional? A formação inicial consiste em oferecer disciplinas específicas da ciência que irá se trabalhar e

também disciplinas pedagógicas. Todavia, estas, em geral, não abordam a problemática das relações humanas. Como fazer para que o professor possa, como diz a música da banda Engenheiros do Hawaii (2002), “*sentir com inteligência, pensar com emoção*”? De que maneira a formação inicial pode prepará-lo a buscar este equilíbrio entre razão e emoção?

Estas inquietações são imprescindíveis para se pensar o professor que se pretende ser e/ou o professor que se pretende formar. Se o objetivo dos educadores consiste em auxiliar na formação dos educandos como sujeitos autônomos e críticos, preparando-os para compreender e lidar com o mundo complexo, como será isso possível se os sentimentos e a vida são negados na escola/universidade?

A vida é composta pela racionalidade e o irracionalizável. Para Morin (1999), o racional deveria ser aquele que compreende os limites da racionalidade. Sendo assim, diante de uma Geografia escolar sem cor e sem brilho, torna-se premente resgatar o amor e a poesia para que o professor possa realmente exercer sua função social. Para que o discurso de aproximação da Geografia com o cotidiano dos alunos se concretize, é preciso trazer a vida para a sala de aula. O autor nos faz refletir ao afirmar que: “O sentido do amor e da poesia é o sentido da qualidade suprema da vida. Amor e poesia, quando concebidos como fins e meios do viver, dão plenitude de sentido ao ‘viver por viver’” (MORIN, 1999, p. 10).

5.2 A formação universitária e o trabalho docente: até onde vai o científico?

Cabe enfatizar que o trabalho docente caracteriza-se pela diversidade de tarefas, pois sua atividade não se resume a somente ministrar aulas. Há o período de preparação das aulas, correção de provas e trabalhos dos alunos, participação em reuniões pedagógicas, conselho de classe, atendimento aos pais, tarefas administrativas, cursos de aperfeiçoamento, entre outras. Dessa forma, o trabalho do professor não se restringe à atividade que realiza na escola. Todavia, Tardif e Lessard (2009, p. 141) preconizam que:

Pudemos constatar que o trabalho docente é bastante diversificado. Mesmo assim, apesar dessa diversidade, quando nos defrontamos com as grandes categorias de atividades e seus objetos, a docência permanece essencialmente uma prática centrada nos alunos, em torno dos alunos, para os alunos. Neste sentido, não devemos exagerar nessa diversidade de tarefas dos professores, pois a maioria delas têm um denominador comum: sua relação com os

alunos. Em nossa opinião, a diversidade do trabalho docente está mais da multiplicidade de ações que os professores precisam realizar com os alunos. Se o trabalho docente é complexo, não é tanto por causa de sua divisão interna em tarefas diferentes, senão devido à própria natureza da relação com os alunos. Em outros termos, a complexidade dessa profissão decorre de seu objeto de trabalho – seres humanos que precisam cooperar na tarefa - mais que a soma e a variedade das tarefas.

Por conseguinte, apesar das múltiplas tarefas que o professor deve realizar no seu contexto de trabalho, todas elas são centradas nos alunos. Esta deve ser a preocupação maior dos educadores, qual seja: pensar nos educandos. Destarte, todas as ações docentes são direcionadas para atingir os alunos, o que torna explícita a complexidade inerente ao ensino. A sala de aula é permeada de contradições, tensionamentos, conflitos e incertezas, o que exige muitas vezes o improviso do educador. Refere-se a improviso não no sentido de criar um conhecimento, mas sim de mobilizar determinado conhecimento rapidamente diante de situações imprevistas.

Não há uma receita que possa explicar como o professor deve agir em cada situação de aula, tendo em vista a dinamicidade e complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Complexidade esta que, fundamentada em Morin (2005b, p. 35), “compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso”. Esta complexidade confronta-se com uma visão puramente racional do ensino que busca certezas e verdades absolutas. Diante disso, indaga-se: qual a visão dos professores acerca da formação que obtiveram na licenciatura? A partir da formação inicial, os professores sentem-se preparados para lidar com esta complexidade? Quais os obstáculos que o educador enfrenta na sua prática de ensino?

Analisou-se que os saberes dos professores provêm de diversas fontes e que, em muitos casos, as representações que o sujeito forma a partir de suas vivências como aluno são tão significativas que a formação inicial dificilmente consegue desconstruí-las. Isso deixa claro que a identidade docente não é construída somente no período de realização da formação inicial, pois sua trajetória escolar anterior e a prática profissional do educador, posteriormente, também exerce influência. Ainda assim, busca-se refletir acerca da formação inicial oferecida nas universidades, considerando sua parcela de responsabilidade na constituição do ser docente.

Os cursos de formação da universidade são organizados de acordo com um modelo aplicacionista. Isto é, os alunos passam um determinado número de anos na faculdade cursando disciplinas para que no final do curso realizem o estágio a fim de aplicar estes conhecimentos produzidos (SCHON, 1995; TARDIF, 2014). Segundo este modelo, a pesquisa, a formação e a prática representam momentos separados, sem articulação, o que acarreta em uma divisão entre pesquisadores, formadores e professores. Esta divisão do trabalho tende a aumentar ainda mais a distância entre universidade e escola em função da separação e ausência de diálogo entre pesquisadores e professores.

O modelo aplicacionista apresenta algumas limitações, como aponta Tardif (2014). É estruturado por meio de uma lógica disciplinar, de modo que é fragmentado em disciplinas isoladas, as quais não apresentam comunicação entre si. Além disso, há uma ênfase no conhecimento em detrimento da ação, fazendo com que conhecer e fazer sejam dissociados e hierarquizados. De acordo com essa perspectiva, o fazer subordina-se ao conhecer. Acrescenta-se ainda o fato de que as representações anteriores dos alunos acerca do ensino são desconsideradas e desenvolve-se uma formação sem problematização e tentativa de desconstrução destas crenças provenientes da história de vida escolar dos sujeitos.

Este modelo aplicacionista resulta da história da ciência, em que o progresso dos conhecimentos provocou a compartimentação dos mesmos e a consequente destruição do conhecimento-sabedoria, o qual para Morin (2005a) refere-se ao conhecimento que permite compreender a vida. O progresso fez com que os conhecimentos especializados se isolassem, dificultando sua comunicação e provocando uma regressão do conhecimento geral. Desse modo, ao mesmo tempo em que os conhecimentos especializados permitiram o progresso, também auxiliaram no desmembramento do conhecimento científico, reduzindo o mais complexo ao mais simplificado. O paradigma científico dominante acarreta, portanto, na redução da complexidade e na compartimentação do real. Por isso, Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 88) alerta:

Sabemos hoje que a ciência moderna nos ensina pouco sobre a nossa maneira de estar no mundo e que esse pouco, por mais que se amplie, será sempre exíguo porque a exiguidade está inscrita na forma de conhecimento que ele constitui. A ciência moderna produz conhecimento e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado.

Por outro lado, Morin (2005a) afirma que o progresso real seria fazer progredir o conhecimento e também a ignorância. Isto é, o fato de reconhecer a incerteza também representa progresso. Além disso, há uma grande ilusão de que a ciência avança sempre. Deve-se compreender que a mesma avança e também pode retroceder. É papel da educação se “dedicar, por conseguinte, à identificação da origem de erros, ilusões e cegueiras” (MORIN, 2011, p. 20). Assim, a racionalidade diferencia-se da racionalização. A primeira constitui uma das alternativas profícuas para se proteger do erro e ilusão, pois é aberta às críticas e ao contra-argumento, ao passo que a racionalização é fechada, tornando-se em doutrina por não aceitar a contestação e seguir um modelo mecanicista e determinista.

A educação do futuro, e ousa-se afirmar que a do presente também, exige a consideração de um princípio de incerteza racional. Para tanto, é importante que se produza o conhecimento do conhecimento, é necessário (re)pensar a ciência. Morin (2005a, p. 21) ressalta que “a questão ‘o que é a ciência?’ é a única que ainda não tem nenhuma resposta científica. É por isso que, mais do que nunca, se impõe a necessidade do auto-conhecimento do conhecimento científico”. Logo, a ciência deve ser reflexiva, deve se auto-estudar, assim como os pesquisadores e os professores pesquisadores devem se colocar em crise, se auto-interrogar.

Por meio da auto-reflexão e do questionamento constante, a ciência deixa de ser concebida como a responsável por apresentar a verdade, embora ainda seja uma realidade predominante na academia a ideia de que a ciência é soberana, inquestionável. Deve-se esclarecer que a racionalidade corre risco permanente, o que exige que seja auto-crítica. Além disso, a ciência representa uma das formas de produzir conhecimento, não é a única. Possibilita uma das maneiras de interpretação da realidade e nem tudo consegue apreender. Quanto a isso, Morin (2005a) reivindica uma desinsularização do conceito de ciência. Isso quer dizer que a ciência não deve isolar-se e pode comunicar-se com a arte, visto que a própria atividade científica comporta uma dimensão artística.

Estes apontamentos concernentes à ciência remetem à reflexão sobre a universidade. A separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica produziu graves consequências, como a disjunção entre as diversas áreas do conhecimento e a dificuldade de se pensar os problemas humanos que se colocam no contexto contemporâneo. A organização fragmentária da universidade valoriza a especialização e esquece das grandes interrogações sobre o ser humano e sobre a

vida. Em suas metáforas interessantes, Alves (1980, p. 91) ressalta a importância de um debate interdisciplinar referente às seguintes questões:

Para onde vai o barco? Para onde queremos que o barco vá? Somente depois de respondidas estas perguntas teremos condições de tomar decisões lúcidas acerca do que deve ser pesquisado. Uma vez tomada a decisão, e somente então, faz sentido suar no remo. Antes disto seremos apenas sonâmbulos que não sabem o que fazem.

Parece que muitos pesquisadores universitários estão suando no remo há algum tempo sem, no entanto, refletir quanto à direção que se está movimentando. As pesquisas em Educação e os cursos de formação de professores enquadram-se nesta situação na medida em que não se aproximam do contexto real escolar. Pensa-se, muitas vezes, em um modelo de escola, em um modelo de professor desconhecendo os diversos fatores que interferem no trabalho docente e na organização da instituição educativa. Deve-se esclarecer que não se pretende com que os trabalhadores da educação deixem de sonhar. Ao contrário, os sonhos são necessários para a mobilização dos sujeitos com vistas às mudanças, mas também é preciso atentar para os obstáculos reais que devem ser superados. Nesse sentido, Galeano (2006, p. 341) afirma que “la primera condición para cambiar la realidade consiste en conocerla”.

Por isso, Morin (2008) propõe o desenvolvimento de uma cabeça bem-feita ao invés de uma cabeça bem cheia. Uma cabeça bem-feita é capaz de contextualizar e integrar os conhecimentos, o que permite ao sujeito enfrentar os desafios da complexidade. Para buscar uma cabeça bem-feita, deve-se realizar uma reforma do pensamento e uma reforma do ensino, as quais estão diretamente relacionadas e também exigem uma reforma da universidade. Para a concretização destas reformas não se visa eliminar as disciplinas, mas sim possibilitar sua articulação. A reforma da universidade deve ser orientada no sentido de promover a inteligência geral e levar em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento. Não se pode pensar o professor, seus discursos e suas práticas, sem pensar o seu processo de formação.

Contudo, esta é uma reforma paradigmática, pois está relacionada aos princípios sobre os quais pautam-se todos os discursos e teorias. Assim, algumas lógicas devem ser rompidas, como o paradigma da disjunção e redução e a necessidade de uma auto-reflexão da ciência. Deve-se ressaltar que as concepções

de ensino, de ciência, de construção de conhecimento predominantes na academia devem ser questionadas. Nesta mesma linha de pensamento, Tardif (2014, p. 276) acrescenta que “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. Portanto, pensar o fazer pedagógico do professor do ensino básico remete a pensar a formação docente e, conseqüentemente, a própria prática dos professores universitários.

Os cursos de formação de professores devem estar inseridos neste processo de mudanças que pretendem um ensino capaz de desenvolver o pensar complexo. Este pensamento complexo, conforme supracitado, caracteriza-se por ligar, integrar, articular os distintos conhecimentos, considerar o acaso, a incerteza e o paradoxo do uno e múltiplo. A necessidade da reforma do pensamento e do ensino faz emergir um questionamento essencial:

Quem educará os educadores? É necessário que se auto-eduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores. É certo que a reforma se anunciará a partir de iniciativas marginais, por vezes julgadas aberrantes, mas caberá à própria Universidade levá-la a cabo. É óbvio que críticas e questionamentos externos nos fazem falta, mas sobretudo o que faz falta é um questionamento interior. (MORIN, 2003, p. 21)

Portanto, as instituições universitárias devem ser reformadas, bem como as mentes dos sujeitos. No contexto da formação de professores, a reforma do pensamento envolverá um trabalho realizado pelos próprios docentes, no sentido da sua auto-educação, mas também deve contar com a ajuda dos educandos. Através desta interação que faz parte do *complexus* (tecer junto) e da auto-crítica de cada um, será possível realizar as transformações pretendidas ao ensino.

Defende-se que, no âmbito da formação de professores, seja construído um repertório de conhecimentos dos mesmos. No entanto, a racionalização do ensino tem se direcionado à imposição de saberes considerados científicos ao invés de valorizar os saberes práticos dos educadores. Segundo esta lógica, os docentes não são sujeitos do conhecimento, produtores de sua profissão. Logo, quando os professores recém-formados chegam a uma sala de aula sentem-se despreparados, uma vez que a formação inicial prepara educadores para atuarem em uma escola imaginária e não os forma para a escola real, a qual, em grande número, encontra-se sucateada.

Diante deste quadro, Imbernón (2006, p. 16) destaca que “por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas”. Cabe à formação inicial ter como eixos centrais a prática educativa e a socialização do professor. Giroux (1997) também enfatiza que os professores em formação precisam de mais tempo em sala de aula a fim de que se possibilite a conexão entre teoria e prática.

Uma formação centrada na prática e a valorização do pensamento prático do professor são essenciais para compreender o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade e preparar os futuros educadores a lidarem com o ensino que se apresenta cada vez mais complexo. Isso pressupõe a parceria entre universidade e escola, no sentido de que a instituição escolar constitui também um espaço de formação, reflexão e socialização do professor. É preciso reiterar a importância da reflexão do educador, pois parte-se da premissa de que a formação inicial compreende um dos elementos para o desenvolvimento profissional. Cabe ao docente ter o discernimento de que a “consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p. 57).

Por isso, a formação inicial exerce uma função relevante na constituição do ser docente, mas é necessário que o mesmo desenvolva sua autonomia. Uma reforma do ensino requer reformas na universidade, na formação do professor. Contudo, a mudança do profissional docente deve ser acompanhada de uma mudança da escola, visto que “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (NÓVOA, 1995, p.28). Para tanto, deve-se contar com os esforços de todos os setores de ensino, da universidade à escola, a fim de que a transformação educacional se efetive.

Outrossim, deve-se pensar em um modelo de ensino e um modelo de professor que possa atender as necessidades da sociedade. Estes modelos idealizados devem orientar os cursos de formação de professores, de maneira que a responsabilidade de formar o profissional docente não seja única e exclusivamente da formação inicial. Logo, “este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores.” (GARCIA, 1995, p. 55). Esta

articulação é essencial à medida que se concebe a formação docente como um processo longo de desenvolvimento profissional.

5.3 A formação do professor de Geografia

Na formação do professor de Geografia, especificamente, há algumas tensões que estão presentes na licenciatura. Entre estas se destaca a supervalorização do conhecimento disciplinar (específico da área) e um certo desprezo das ciências da Educação, o que evidencia uma tradição conservadora. Esta formação tem sido “bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente” (CAVALCANTI, 2008, p. 96).

Em geral, a ênfase está na formação de um especialista em determinada subárea da Geografia ou então o curso orienta-se pela ideia de que ao professor é necessário apenas o domínio do conteúdo que deve ensinar, como aponta Rosa (2006). O professor não é concebido como um produtor de saberes na perspectiva de um professor pesquisador, mas como um repassador de conhecimentos. Expressa-se uma formação regida pelo paradigma da racionalidade técnica, a qual privilegia a dimensão técnico-científica em detrimento da formação da autonomia intelectual, da reflexão, da criatividade e da sensibilidade.

Um ponto que deve ser analisado no interior desta problemática consiste no fato de que “a ciência do ponto de vista do cientista assume um caráter de fim, já para o educador é encarada como meio (AZAMBUJA & CALLAI, 2003, p. 190). O conhecimento científico precisa ser transformado em conteúdo pedagógico, porém a questão que se coloca é: a partir de qual perspectiva, do cientista ou do educador, as disciplinas do curso de Geografia devem ser definidas? Azambuja e Callai (2003) afirmam que em ambas perspectivas o conteúdo deve ser compreendido como um meio para desenvolver o raciocínio geográfico. Contudo, na formação do professor, especificamente, é necessário o conhecimento da metodologia da ciência para que seja capaz de ensinar os conteúdos.

Uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. O caminho existente entre o saber científico e o saber escolar constitui um grande problema.

Isso ocorre devido a composição da grade curricular das licenciaturas em Geografia, a qual é formada por disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, acarretando em uma divisão entre Geografia e Educação. Esta desarticulação dificulta a reflexão concernente ao ensino de Geografia. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os princípios didático-pedagógicos sejam incorporados às disciplinas específicas. Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo.

Verifica-se ainda que, na grande maioria dos cursos de formação de professores, o momento da prática é destinado ao final, somente com a realização do estágio obrigatório. Dessa forma, o futuro professor tem pouco contato com a instituição educativa e sua prática fica limitada a um curto espaço de tempo. Posteriormente, é comum que tenha um choque ao iniciar sua prática profissional em função de ter vivenciado poucas experiências na realidade concreta durante sua formação inicial.

Entretanto, cabe salientar que se as licenciaturas são assim caracterizadas não é por falta do estabelecimento de diretrizes, visto que no parecer 9 do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 2001 e referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apresenta no inciso 2º do artigo 12 a seguinte afirmação: “A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor” (BRASIL, 2001, p. 67). Ainda neste artigo, nos outros incisos consta que a prática não pode corresponder a um espaço isolado no currículo, restringindo-se ao estágio, assim como todas as disciplinas que formam os componentes curriculares do curso de licenciatura devem apresentar uma dimensão pedagógica. Logo, cabe as licenciaturas cumprirem as determinações impostas pelo Conselho Nacional de Educação.

Outro fator que deve ser considerado quando se analisa a formação do professor refere-se à separação entre licenciatura e bacharelado. Daí provém a divisão entre teoria e prática, visto que, historicamente, os bacharéis são classificados como pesquisadores, ao passo que os professores são meros transmissores. A ideia ainda predominante na academia é a de que os bacharéis são responsáveis pela teoria e os professores pela prática. Esta visão vai de

encontro à concepção de um professor pesquisador e confere um *status* mais elevado ao bacharelado do que à licenciatura.

Torna-se relevante superar estas dicotomias entre licenciatura e bacharelado, teoria e prática, ensino e pesquisa. Reitera-se que:

Essa formação deve ocorrer contemplando duas perspectivas que são fundamentais para um profissional e que, como tais, não se colocam hierarquicamente, nem como uma mais ou menos importante do que a outra. A função técnica e a função social são aspectos constitutivos da formação e se uma requer a fundamentação teórica e a prática no exercício das atividades, com o domínio das técnicas (de pesquisa, do planejamento territorial e da docência), a outra é a base da argumentação, traduzida na relação dialógica, que vai dar a sustentação ao encaminhamento do trabalho. Logo, não há sentido em uma dicotomização entre o bacharel e o licenciado: os dois são um só e, como tal, devem ter a mesma importância quanto aos aspectos de formação, à estruturação do curso e aos conteúdos desenvolvidos. (CALLAI, 2013, p. 106)

É preciso romper com a tradição bacharelesca e conferir à licenciatura a mesma importância dada ao bacharelado. Além disso, a investigação científica também deve fazer parte da formação do professor de Geografia. Destaca-se a necessidade de uma formação completa ao profissional da Geografia, o que requer uma formação não somente científica, mas também humana. Segundo Cavalcanti (2008, p. 97), “a atuação profissional exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social”. A formação profissional está inserida em um projeto mais amplo, o qual compreende a formação do sujeito como pessoa, como cidadão. Dessa maneira, o projeto de formação do profissional de Geografia deve estar alinhado a um projeto de sociedade.

No que concerne à formação do professor, a licenciatura deve ser repensada para contribuir na melhoria do ensino. Contudo, Castellar (1999, p. 58) ressalta que “dar formação não significa mudar a prática”. Ou seja, há todo um contexto que deve ser considerado e envolve o sistema educativo por completo. A qualificação da formação inicial deve ser acompanhada por políticas públicas destinadas à melhoria do ensino básico e à valorização profissional, o que inclui melhores condições de trabalho e níveis salariais. São estes investimentos contínuos que contribuirão para mudanças significativas na realidade educacional.

5.4 Uma mudança de paradigma

Depreende-se que a discussão acerca da formação do professor não pode dissociar-se do contexto político e social no qual faz parte. Para que os objetivos sejam alcançados, deve-se realizar uma mudança estrutural que não ocorre de forma rápida, mas se desenvolve em um longo período de tempo. Aliado a isso, propõe-se que também haja uma reflexão no que se refere ao paradigma que serve como sustentáculo à universidade. No conjunto de mudanças que se visa implementar, ratifica-se que a mudança paradigmática merece atenção daqueles que se preocupam com a Educação.

Assinala-se que o paradigma da ciência moderna, caracterizado pela fragmentação do saber, pela redução da complexidade e por considerar cientificamente relevante somente aquilo que é quantificável, não propicia o entendimento da realidade contemporânea. A crise deste paradigma dominante expressa claramente a necessidade de um outro paradigma, o qual, para Boaventura de Sousa Santos (2010), não pode ser apenas científico, mas também um paradigma social. Assim, tem-se o intento de repensar o conhecimento e a vida, de maneira que estes estejam em constante integração.

A racionalidade técnica/instrumental, característica do paradigma da modernidade e ainda hegemônica nos espaços acadêmicos, tende a provocar uma hiperespecialização, fazendo com que se produza cada vez mais conhecimento sobre cada vez menos. Ao invés de buscar um conhecimento concernente à totalidade da realidade, chega-se à apenas parcelas isoladas desta. Logo, torna-se premente a concretização de uma outra lógica, a qual diz respeito à racionalidade prático/reflexiva que visa a formação de sujeitos autônomos e reflexivos (KRAHE, 2007).

A emergência de um paradigma da pós-modernidade pautado na racionalidade prático/reflexiva é essencial para a formação dos professores. Entretanto, surge o questionamento: como desenvolver uma racionalidade prático-reflexiva na academia se os próprios professores universitários foram formados sob uma racionalidade técnica-instrumental? Defende-se que não basta uma mudança curricular, é preciso uma mudança nas práticas pedagógicas dos formadores de professores, posto que estes servem como modelo para o acadêmico, futuro professor. A caminhada para promover estas transformações não será fácil, porém

precisamos estar cômnicos de que o desafio só pode ser superado se provocar desacomodações nos sujeitos envolvidos.

6 DAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA: CONSTÂNCIAS E CONTRADIÇÕES

Neste capítulo iniciam-se as análises da pesquisa de campo realizada nas escolas. Como o trabalho de campo caracterizou-se por, primeiramente, realizar as observações das aulas dos sujeitos da pesquisa e, ao final destas, entrevistá-los, esta mesma sequência será adotada na construção deste trabalho. Desse modo, direciona-se à análise e interpretação das práticas observadas de professores e acadêmicos, ao passo que o capítulo seguinte será dedicado à análise e interpretação das entrevistas realizadas com os mesmos. Pretende-se que, inicialmente, sejam conhecidas as práticas pedagógicas dos sujeitos a fim de que em um segundo momento estas sejam (re)pensadas a partir de suas raízes, isto é, através de suas concepções teóricas de Geografia e de Educação.

Tem-se o intuito de descrever as práticas observadas, mas também ir além no sentido de provocar reflexões concernentes ao fazer docente e às epistemologias que podem sustentá-lo. Para tanto, o processo de análise está organizado de forma que o material levantado nas observações seja tratado sobre cada sujeito individualmente. Isso porque as práticas pedagógicas são muito particulares e, assim, busca-se respeitar as especificidades de cada professor/estagiário. Cada um proporcionou, de alguma maneira, importantes contribuições para a discussão acerca do ensino de Geografia. Logo, esse tratamento individual visa o aprofundamento da análise empreendida. Por fim, serão estabelecidas relações entre a ação pedagógica do grupo de professores e a ação pedagógica do grupo de acadêmicos, destacando os aspectos que se diferenciam e os que se repetem, o que revelará constâncias e contradições nas práticas dos mesmos.

As considerações explicitadas não se restringirão somente aos pontos pré-determinados para a observação, visto que a vivência nas escolas durante o trabalho de campo propiciou alguns achados interessantes e situações que se desviavam do objeto de estudo, mas provocaram inquietações e, portanto, também serão salientados. Cabe enfatizar que se trata de uma pesquisa em Ciências Humanas, por isso este momento empírico é carregado de subjetividade. O olhar traçado nas análises e reflexões traz consigo a história, as vivências e a expectativa da autora, além de marcas provenientes da experiência no contexto escolar, a qual envolve o processo de conquista da confiança dos sujeitos, a relação construída com os mesmos, o contato com os alunos, funcionários e outros professores, e o

acompanhamento da dinâmica das escolas. Sendo assim, não é possível dissociar, nem se tem tal intenção, a análise das práticas educativas de todo um contexto presente no espaço escolar. Ademais, é inevitável que se tenha um olhar intencionado que pode, muitas vezes, ser direcionado inconvenientemente. Isso quer dizer que se está na pesquisa também como participante e não como técnica.

6.1 Aproximações com a escola – contratempos, desabafos, entraves

A pesquisa de campo teve início na segunda metade do mês de março de 2015 e foi finalizada na segunda semana do mês de agosto do mesmo ano. Primeiramente, dirigi-me até a escola estadual (escola A) em que desenvolvi o estágio supervisionado de Ensino Fundamental durante minha graduação, pois tenho livre acesso pelo fato de já me conhecerem. Houve boa recepção da escola e quando apresentada a proposta de observar as aulas de Geografia e entrevistar o professor, não houve estranhamento da diretora, assim como a mesma não indagou sobre o tema da pesquisa. Desse modo, não se interessou em descobrir do que realmente se tratava a pesquisa, apenas me encaminhou para o professor de Geografia, o qual aqui denominaremos de Raul.

Cabe esclarecer que não conhecia o professor, pois não trabalhava na escola na época em que realizei o estágio. Foi uma opção não convidar a professora que havia me concedido sua turma no estágio e sim este professor para participar da pesquisa, já que se tinha o intento de observar e investigar sem estar com o olhar viciado por já haver uma relação de amizade precedente à pesquisa. O professor foi simpático, agradável e extremamente receptivo. Colocou-se à disposição para a observação de suas aulas, bem como para a entrevista e interessou-se pelo tema da dissertação.

Nesse primeiro contato contou um pouco de sua história, de seus projetos e de suas angústias enquanto professor. Percebeu-se a necessidade do educador em desabafar acerca das dificuldades presentes na escola pública, como a falta de recursos materiais e alunos sem amparo familiar. Além disso, Raul destacou que há algumas questões veladas na escola que não podem ser expostas, como o fato de que muitos alunos não têm condições de passar de ano, mas o são porque “todos os anos entra gente na escola e é preciso que a fila ande, senão o sistema explode”. Nota-se na fala do educador as contradições e incoerências do sistema escolar.

Logo, este primeiro contato com o docente foi satisfatório. A partir deste dia, deu-se início às observações.

Raul foi o único sujeito da pesquisa que começou a ser observado e entrevistado antes da realização do exame de qualificação realizado em maio. Em um primeiro momento, foi considerado como uma prática piloto com o intento de verificar se os elementos pontuados para observação e os questionamentos da entrevista eram suficientes e relevantes para investigar o objeto de estudo. Como os dados levantados foram interessantes e pertinentes e a banca de qualificação não solicitou alterações no roteiro de observação e da entrevista, o professor Raul foi incluído efetivamente como um dos sujeitos da pesquisa.

Após o exame de qualificação, entrou-se em contato com a professora coordenadora da disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Médio da Licenciatura em Geografia da UFPel a fim de pedir a permissão para observar as aulas e entrevistar os acadêmicos estagiários. A proposta foi bem recebida tanto pela professora, que imediatamente concedeu seu aval para o desenvolvimento da pesquisa, quanto pelos licenciandos. Apesar de não ter sido colega de aula destes acadêmicos durante a graduação, eu os conheço por sermos colegas de curso, por termos estudado no mesmo prédio e alguns por também fazerem parte do PIBID desde a época em que eu participava do programa enquanto bolsista. A professora me entregou a lista de horários e escolas dos estagiários e foi combinado que eu iniciaria as observações a partir da segunda aula ministrada pelos mesmos, pois queriam se apresentar para a turma e conhecê-la antes que eu passasse a acompanhar as aulas.

Iniciei a observar o acadêmico José que realizou seu estágio em uma das maiores escolas estaduais de Pelotas em número de alunos. Ele me apresentou uma professora de Geografia da escola, aqui chamada de Vanessa que também é professora supervisora do PIBID, com a qual estabeleci contato e aceitou participar da pesquisa. A professora Vanessa foi extremamente solícita e permitiu que eu observasse quantas aulas fossem necessárias. Nessa mesma escola, também acompanhei outro estagiário, o acadêmico Marcelo. Logo, nesta segunda escola (escola B) analisei três sujeitos: dois estagiários (José –turno da noite; Marcelo – turno da manhã) e uma professora (Vanessa – turnos manhã e tarde).

Outros dois licenciandos, Jorge e Marisa, desenvolveram seu estágio em uma escola federal (escola C). Há que se pontuar que a estrutura física e de

recursos materiais é bem superior às escolas estaduais. Além disso, a modalidade de ensino é diferente, pois não se trata do Ensino Médio regular, mas sim do Ensino Médio Integrado. Esta denominação refere-se ao fato de os alunos cursarem o Ensino Médio em paralelo a um curso técnico. Por conseguinte, as condições físicas, estruturais e de funcionamento oferecidas pelas escolas de cada estagiário foram distintas. Este ponto não pode ser desconsiderado quando são analisadas suas práticas pedagógicas.

Analisou-se o quinto acadêmico, Vitor, em outra escola estadual (escola D). Ao ter acesso a esta escola por meio das observações das aulas deste estagiário, entrei em contato com a coordenadora pedagógica do turno da tarde para pedir a permissão para conversar com os professores de Geografia sobre a possibilidade de participarem da pesquisa. A recepção pela coordenadora não foi agradável, pois estava impaciente para me atender e não demonstrou interesse pela pesquisa. Combinou que conversaria com os professores e daria um retorno na semana seguinte, porém isso não aconteceu.

Retornei à escola e a coordenadora comentou que não havia contatado os professores e acreditava que os mesmos não aceitariam participar da pesquisa. Questionou a utilidade da proposta de investigação que não teria retorno algum para a escola. Tentei dialogar e explicar o porquê da pesquisa e as contribuições que traria para o ensino de Geografia e a formação do professor, mas a coordenadora não se esforçava em escutar. Apresentou alguns empecilhos como um número limite de observações (máximo 3 aulas) e, finalmente, permitiu o meu contato com os professores.

Os dois professores de Geografia do turno da tarde, Mercedes e Humberto, foram gentis, não ofereceram nenhuma resistência em participar da pesquisa nem estabeleceram um número limite de observações. O que determinou o número de aulas observadas foram as férias escolares de julho, as paralisações e o início da greve dos professores estaduais. Por fim, a última professora que participou foi a docente Adriana, que é de outra escola estadual (escola E) e trabalha no turno da noite. Tive acesso pois já conhecia uma das professoras da escola, o que facilitou meu contato com a professora Adriana. Esta colocou-se à disposição e demonstrou a todo momento preocupação em auxiliar-me.

Portanto, o contato com os estagiários ocorreu através da professora coordenadora da disciplina de Estágio Supervisionado em Ensino Médio. Já para

aproximar-me dos professores das escolas estaduais, aproveitei minha inserção nas escolas em que observei os estagiários, além de outras duas instituições em que conhecia uma professora ou havia realizado meu estágio de graduação, o que facilitou minha entrada. Deve-se deixar claro que nenhum dos professores pesquisados foram professores titular/regente das turmas dos estagiários analisados.

O quadro a seguir explicita algumas informações relativas às escolas, turno, período e total de observações das aulas dos docentes. O número total de aulas corresponde ao número de visitas feitas às escolas para observação das aulas, mas que não garantiam a realização efetiva das mesmas. Em diversas idas às instituições não houve aula devido à chuva, palestra, confraternização, provas, competição esportiva, apresentações musicais e conselho de classe. As aulas realizadas remetem às aulas realmente ocorridas, isto é, 60 aulas observadas dos professores.

Quadro 1 – Turno, período e total de observações dos professores

Professor/a	Escola	Turno	Início	Fim	Total aulas	Aulas realizadas
Raul	A	Manhã/ tarde	24/03/2015	01/04/2015	16	15
Vanessa	B	Manhã/ tarde	12/05/2015	21/05/2015	14	14
Mercedes	D	Tarde	06/08/2015	14/08/2015	8	8
Humberto	D	Tarde	11/08/2015	14/08/2015	14	14
Adriana	E	Noite	11/08/2015	14/08/2015	9	9

Fonte: A autora, 2015.

É importante esclarecer que o trabalho de campo começou em março com o professor Raul e teve uma pausa até maio, pois aguardou-se o exame de qualificação, uma vez que a banca poderia solicitar modificações no projeto que influiria no continuidade da pesquisa. É digno de nota que a professora Vanessa foi analisada em paralelo aos estagiários. Quanto aos três professores restantes, apesar do contato com as escolas ter iniciado no fim do primeiro semestre de 2015, as observações só foram possíveis após as férias escolares das escolas estaduais que ocorreram no período de 17 de julho a 3 de agosto. A particularidade das

análises de Mercedes, Humberto e Adriana em relação aos outros dois professores se deve ao fato de que suas aulas ocorreram em horário reduzido.

Diante do contexto sócio-político-econômico do estado do Rio Grande do Sul que aprovou uma Lei de Diretrizes Orçamentárias, a qual prevê o congelamento do salário dos servidores estaduais para 2016, e um indicativo de parcelamento dos salários (o qual se concretizou no mês de julho de 2015), o Centro dos Professores do Rio Grande do Sul (CPERS) determinou que os docentes trabalhassem em horário reduzido como uma das maneiras de mobilização para a greve. Assim, os períodos de aula de 45 minutos foram realizados em 30 minutos, o que afetou as observações de Mercedes, Humberto e Adriana.

No que concerne aos estagiários, estes foram observados e entrevistados no primeiro semestre de 2015, pois estavam realizando o estágio supervisionado em Ensino Médio. No quadro abaixo estão sintetizadas as informações referentes às suas aulas.

Quadro 2 – Turno, período e total de observações dos estagiários

Estagiário/a	Escola	Turno	Início	Fim	Total aulas	Aulas dadas
José	B	Noite	4/05/2015	22/06/2015	12	5
Jorge	C	Tarde	4/05/2015	1/06/2015	8	6
Marisa	C	Manhã	27/05/2015	24/06/2015	8	8
Marcelo	B	Manhã	21/05/2015	23/06/2015	7	4
Vitor	D	Manhã	19/06/2015	26/06/2015	3	3

Fonte: A autora, 2015.

Deve-se esclarecer que o espaço de tempo que compreende as observações dos estagiários é maior que dos professores, pois os primeiros possuíam apenas uma turma com dois períodos de aula semanais, ao passo que os docentes lecionavam em várias turmas e o mínimo de dez períodos por turno durante a semana. A pesquisa com os professores caracterizou-se pelo acompanhamento dos mesmos no seu dia-a-dia. Ou seja, os educadores foram observados nas diferentes turmas que ministravam suas aulas.

Percebe-se que o número de aulas observadas dos estagiários foi inferior ao dos professores, tendo em vista se tratar de um período delimitado para a realização do estágio que corresponde a um total de 20 horas. Entretanto, nem todos os

estagiários conseguiram cumprir esta carga horária em função de paralisações, feriados e atividades esportivas e culturais promovidas nas escolas. Observou-se um total de 26 aulas dos acadêmicos. A quantidade de observações das aulas dos professores não foi pré-determinada. Ocorreram enquanto sentia-se a necessidade de levantar mais dados e foram finalizadas quando se constatou certo padrão no fazer pedagógico dos docentes. Já os acadêmicos foram observados até o final do seu estágio.

6.2 Observações das práticas pedagógicas dos estagiários

As observações das aulas dos sujeitos da pesquisa tinham o intento de analisar sua ação pedagógica e buscar identificar sua epistemologia da prática. Para tanto, o olhar sobre as práticas pedagógicas foi direcionado para os seguintes pontos (apêndice E): metodologia empregada, recursos utilizados, relação professor-aluno, postura do professor no processo de ensino-aprendizagem, atividades desenvolvidas, papel do aluno, comportamento dos alunos, tipo de avaliação. As observações foram orientadas para investigar estes aspectos, porém assumiu-se uma postura aberta. Tinha-se um roteiro, mas objetivou-se analisar todo o processo de dinâmica da aula.

Ao discorrer acerca da prática docente não é possível desconsiderar a figura do aluno. Nesse sentido, o sujeito aluno e a turma como um todo também foram observados com atenção a fim de compreender a ação pedagógica dos professores e acadêmicos. Iniciar-se-á as análises e reflexões a partir das considerações referentes às aulas ministradas pelos estagiários, cujo perfil dos mesmos encontra-se no quadro seguinte.

Quadro 3 – Perfil dos acadêmicos

Estagiário/a	Idade	Bolsista	Trabalho	Escola	Ano	Turma
José	41	PIBID	Sim	Estadual	1º EM	13 alunos
Jorge	36	Não	Sim	Federal	1º EM	37 alunos
Marisa	23	PIBID	Não	Federal	1º EM	40 alunos
Marcelo	25	PIBID	Não	Estadual	1º EM	30 alunos
Vitor	27	PIBID	Sim	Estadual	1º EM	23 alunos

Fonte: A autora, 2015.

Todos os acadêmicos ingressaram no curso em 2012 e finalizaram no segundo semestre de 2015. A faixa etária dos mesmos varia de 23 a 41 anos. Há que se ressaltar que somente um licenciando não é bolsista do PIBID¹. Esta informação é importante, pois significa que quatro acadêmicos já têm contato com o espaço escolar para além dos estágios obrigatórios da licenciatura. No PIBID, embora se trabalhe em grupos, os bolsistas desenvolvem projetos e oficinas nas escolas e, assim, adquirem certa experiência em sala de aula. Coincidentemente todos lecionaram em turmas de 1º ano do Ensino Médio, sendo que Jorge e Marisa em uma escola federal e os demais em escolas estaduais. Nota-se que com exceção da turma de José, os outros estagiários trabalharam com turmas numerosas.

No que diz respeito a análise das práticas pedagógicas, observou-se que José construiu uma relação amigável e de respeito com os discentes. O que chamou a atenção foi o fato da turma, em geral, ser demasiadamente silenciosa, de forma que os colegas não conversavam entre si. Um dos fatores que pode colaborar para tal comportamento diz respeito ao fato destes alunos estudarem no curso noturno. Assim, muitos trabalham durante o dia e vão à escola cansados, sem tanta disposição para as aulas. Essa especificidade exigia que o professor organizasse suas aulas de modo a atrair a atenção dos alunos, além de estimulá-los a participar a todo momento.

No entanto, assim como houve aulas em que os educandos envolveram-se, também ocorreram práticas que promoveram o que Kaercher (2014) denomina de “disciplina burocrática”, ou seja, quando não há tensão, não há conflito cognitivo. De acordo com o autor, “o silêncio indica, muitas vezes, mais a distância do grupo do que sua atenção pelo assunto tratado. [...] Ao tensionar movimentamos o pensar, nosso e de nossos alunos. Temer o conflito pode renegar a escola ao marasmo.” (KAERCHER, 2014, p. 97). Ninguém queria ser incomodado nem exigido. Predominou-se um silêncio absoluto (diria até desconfortável) e a aula resumiu-se à cópia do conteúdo do quadro-branco que referia-se às definições das categorias de análise da Geografia. Trata-se de conceitos muito complexos para serem

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do governo federal que concede bolsas a alunos da licenciatura para desenvolverem projetos de iniciação à docência em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica.

apresentados dessa forma a uma turma de 1º ano do Ensino Médio, visto que não houve exposição por parte do estagiário nem discussão com a turma.

Como atividade avaliativa, foi solicitado que resolvessem um exercício do modelo “Numere a segunda coluna de acordo com a primeira” e cada número correspondia à definição de um conceito da Geografia com base em Milton Santos. Nota-se que, além da atividade exigir apenas a reprodução ao invés da reflexão, caracterizava-se por ser de nível universitário. Isso evidencia uma das questões que é comum entre os estagiários, qual seja: a dificuldade em apresentar um conteúdo condizente com o estágio de desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Um dos maiores desafios dos licenciandos é saber como trabalhar determinado conteúdo/tema de maneira que os alunos possam compreender, isto é, que esteja adequado ao nível de abstração dos estudantes.

Essa problemática desencadeia a reflexão acerca da importância de se conhecer processos de aprendizagem. Não se quer afirmar que a apropriação dos conceitos pelo acadêmico em Geografia não seja necessária, pois é fundamental sim ter esta propriedade conceitual. Contudo, a questão que se coloca está associada “a dificuldade que os estagiários têm em discernir a diversidade de significados que um mesmo conceito tem em diferentes patamares da aprendizagem” (COSTELLA, 2011a, p. 181). Mais que isso, se desconhece como o aluno desenvolve o processo de compreensão do significado desses conceitos. Por isso, destaca-se a necessidade de conhecer o aluno visando entender como se efetiva o processo de aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, Marques (2005) distingue três níveis no processo do egocentrismo à descentração. Isso quer dizer que há professores que negam a existência do aluno, outros pensam no aluno a partir de si próprio e há aqueles que pensam no aluno a partir do aluno. O que se observou no caso citado de José e que também esteve presente em algumas práticas dos demais sujeitos da pesquisa foi o primeiro nível. De acordo com este, a aula “parece existir apenas para o professor seguir o seu roteiro e dar o seu conteúdo, independentemente da compreensão do aluno. O seguimento do programa parece ser um fim em si próprio e não há uma troca verdadeira entre professor e alunos.” (MARQUES, 2005, p. 244).

Todavia, é mais recorrente, sobretudo nos estagiários, que as aulas sejam estruturadas pensando no aluno a partir de si próprio. Nessa perspectiva, pensa-se na aprendizagem do aluno, esforça-se para promover a mesma, porém não se

entende que o pensamento do aluno não é igual ao seu. Cabe ressaltar, como se verá mais adiante, que também se observou práticas que foram organizadas pensando no aluno a partir do aluno. Esse último nível, apesar de não ser tão freqüente, é mais comum entre os professores do que entre os estagiários. É compreensível que ocorra dessa forma, uma vez que o período de estágio é curto para que se possa conhecer o aluno, pensar como este e colocar-se no lugar do mesmo. Os docentes têm essa vantagem em função da experiência de sala de aula que possuem e o contato mais longo com os discentes.

Deve-se ressaltar que José também ministrou aulas que produziram resultados muito positivos. Amparou-se em recursos como o mapa-mundi, apresentação de PowerPoint e exibição do documentário “Ilha das Flores”. Em todas as aulas assumiu a postura de ter a iniciativa e conduzir o processo pedagógico, além de incentivar a participação dos educandos. Analisou-se que a freqüência de participação da turma em aula com comentários, dúvidas e questionamentos estava diretamente associada à adoção de determinados recursos e metodologias pelo estagiário. Por exemplo, a aula em que os alunos somente copiavam o conteúdo do quadro-branco deixou-os apáticos e em silêncio, ao passo que a aula em que assistiram o documentário provocou um intenso debate, a participação significativa da turma e um processo de reflexão coletivo.

A utilização do mapa conquistou o interesse dos estudantes e a apresentação de slides que continha imagens de Pelotas para abordar a temática sócio-ambiental captou a atenção dos mesmos. Houve a preocupação do professor em relacionar o conteúdo ao contexto local, ao lugar de vivência dos alunos. Essa atitude foi extremamente frutífera, pois os educandos sentiam-se à vontade e com propriedade para tecer comentários e fazer perguntas. Logo, quando se emprega algum material e se faz uma problematização a partir deste, as aulas tendem a ser mais produtivas e contam com a participação da turma. Ao mesmo tempo, é essencial que o educador persista nas provocações, nos questionamentos e no estímulo à participação dos alunos, ainda que seja um exercício difícil que envolve a empatia, pois senão os alunos permanecem em silêncio, sem reação.

É preciso esclarecer que não basta levar um recurso didático para a sala de aula; deve-se explorá-lo e instigar a turma a envolver-se na dinâmica. Essa não é uma tarefa fácil, pois muitas vezes o desejo do professor em desenvolver práticas criativas, inovadoras e reflexivas esbarra na resistência dos próprios alunos. Isso foi

claramente perceptível no momento em que José levou o vídeo e, após sua visualização, incentivou os alunos a falarem o que haviam compreendido e quais os pontos que gostariam de destacar. De imediato, um aluno disse: “Tu que é o professor. Manda um questionário para a gente responder.” Os demais colegas permaneceram em silêncio, aguardando uma resposta do estagiário. A reação deste professor foi de conversar com a turma a fim de estimulá-los a exporem suas idéias. Nesta fala do aluno, nota-se a visão que apresenta sobre o papel do professor, o qual deve ser o único a falar, a ‘dar’ aula, enquanto os alunos devem somente ouvir e responder questionários.

Constatou-se que esta é a atividade com a qual estão acostumados, faz parte da sua rotina escolar e, por conseguinte, é difícil quebrar uma estrutura arraigada. Observa-se que a primeira reação dos educandos quando o professor começa a desacomodá-los e a instigá-los a participar é a resistência. Eles estranham ter que se expor e contribuir com suas análises em aula. Mesmo assim, o estagiário José continuou estimulando-os até que eles começaram a participar e, por fim, desenvolveu-se uma rica discussão. Isso deixa claro que apesar da turma estar acostumada com um determinado tipo de trabalho/aula, na qual somente o professor fala e os alunos escutam, ainda assim é possível romper com essa estrutura muito enraizada no espaço escolar. Como vimos, o conservadorismo pedagógico não ocupa somente a mente de muitos professores, mas de alunos também.

Em relação à visão de Geografia manifestada na prática, José apresenta um olhar ancorado na vertente da Geografia socioambiental, em que destaca as relações dialéticas entre sociedade e natureza, aliada à perspectiva da Geografia Crítica, visto que enfatiza as questões sociais. Em suas aulas, trouxe assuntos da atualidade para associar aos conteúdos e essa constituiu uma estratégia que colaborou para a aprendizagem dos educandos. Entretanto, deve-se salientar que citar temas/notícias atuais e afirmar que “isso também é Geografia” pode ser perigoso. Isso porque o aluno pode concluir que tudo é Geografia, assim como nada é Geografia. Dessa maneira, elabora-se uma visão muito indefinida e insossa dessa ciência e disciplina escolar. Eis aqui um ponto que merece atenção para não criarmos armadilhas para nós mesmos: nem tudo é Geografia, mas as notícias atuais, por exemplo, podem ser analisadas e interpretadas sob um olhar geográfico. Portanto, a Geografia pode (e deve!) auxiliar na leitura de mundo dos sujeitos, porém a leitura de mundo propriamente não é Geografia.

Quanto à epistemologia da prática, José desenvolveu aulas tradicionais baseadas na cópia do quadro e sem discussão, como também aulas críticas e reflexivas. Sua prática ora caracterizava-se pelo empirismo e ora aproximava-se do construtivismo. Conseqüentemente, o mesmo aconteceu em sua pedagogia, ora diretiva, ora relacional. Logo, as práticas docentes de José são contraditórias em termos epistemológicos e pedagógicos. Não é orientado por uma única corrente epistemológica, mas sua unidade é constituída por um caminhar entre diferentes linhas teóricas.

Já o estagiário Jorge, que trabalhou com uma turma numerosa, ministrou aulas, em sua maioria, marcadas pela metodologia expositiva. O quadro foi utilizado em todas as aulas para passar textos e exercícios, os quais eram essencialmente descritivos e reprodutivistas. O estagiário fazia a exposição do conteúdo, mas em poucas ocasiões assumiu a postura de provocador. Enfrentou dificuldade para acalmar a turma e conseguir organizar sua aula, visto que os alunos eram agitados, inquietos. O fato da atividade predominante nas aulas ser a cópia do quadro e a escuta da explicação do professor deixava muitos alunos dispersos e desinteressados. O que chamou a atenção foi o uso generalizado e exagerado do celular em aula pelos estudantes, mas Jorge desconsiderou esta situação.

Notou-se que Jorge tinha como preocupação primeira ser aceito pelos alunos. Desse modo, evitava de todas as maneiras entrar em conflito com os mesmos. Sua relação com a turma foi extremamente positiva, pois buscava ser amigo e atencioso com os alunos. Além disso, Jorge ministrava suas aulas sempre bem-humorado, o que criava um clima leve e descontraído. Esse senso de humor é importante ao indicar o esforço do professor em tornar mais prazerosa a aprendizagem escolar. Contudo, mesmo uma relação harmônica não garante a interação pedagógica efetiva entre professor e alunos. Este aspecto foi evidente não só nas aulas de Jorge, como nas observações dos demais sujeitos da pesquisa, tanto estagiários quanto professores estaduais.

Em muitas aulas houve uma relação assimétrica, embora não autoritária, entre o estagiário e os alunos. Jorge conduzia o processo pedagógico e empenhava-se em ser claro na explicação dos conteúdos enquanto os educandos permaneciam em silêncio, escutando-o. A turma não questionava, tampouco o estagiário promovia o debate. Esse fazer pedagógico está associado a elementos da epistemologia empirista, no qual “o professor acredita no mito da transferência do conhecimento”

(BECKER, 2001, p. 18). Nessa perspectiva, o conhecimento pode ser transmitido de um sujeito ao outro, de forma que não é necessária uma troca entre os mesmos. Assim, a epistemologia empirista é legitimada pela pedagogia diretiva.

Por outro lado, Jorge também construiu uma aula instigante quando levou um mapa político e, ao mostrá-lo “ao contrário” para os alunos deu início à problematização. A desacomodação de pensamento dos educandos provocada pelo professor foi interessante. Percebeu-se que ao desconstruir uma idéia que encontrava-se cristalizada na mente dos estudantes, os mesmos sentiram a necessidade de reorganizar seu pensamento. Para tanto, dialogaram com os colegas, com o professor, demonstraram curiosidade e dúvida. Acompanhar este processo de inquietação e busca pelo conhecimento ratifica a importância da figura do professor em propiciar estas desequilibrações de pensamento dos educandos. Com a aparentemente simples estratégia de mostrar o mapa com o norte para baixo e o sul para cima, Jorge conseguiu algo brilhante e cada vez mais necessário nas aulas de Geografia, como na música de Lenine (2015a): “*O impossível vem pra ficar, transformar seu lugar, seu olhar*”. Espera-se que este impossível esteja mais presente no ensino de Geografia.

Apesar da prática de Jorge conter elementos de uma epistemologia empirista, o mesmo também apresentou uma visão construtivista que pôde ser percebida no tipo de avaliação adotado. Depois de corrigida a atividade avaliativa, o estagiário permitiu que os alunos, em duplas, dialogassem entre si e refizessem as questões incorretas. Diante disso, Jorge demonstrou uma visão de construção e reconstrução do conhecimento na medida em que não concebeu a avaliação como algo pontual, mas como um processo. Perceber o erro e repensá-lo faz parte do desenvolvimento do aluno e está associado à teoria construtivista, a qual “introduz a perspectiva da imagem positiva do erro cometido pelo aluno como mais fecundo e produtivo do que um acerto imediato” (HOFFMAN, 1993, p. 76).

A estagiária Marisa empregou de forma predominante a metodologia expositiva e teve dificuldades de estabelecer um diálogo efetivo com os educandos. Suas aulas expositivas foram muito bem desenvolvidas ao demonstrar o domínio do conteúdo geográfico e explicações claras em que apropriou-se de exemplos concretos e cotidianos para facilitar a compreensão da turma. Além disso, Marisa não enxergou os alunos como tábula rasa, visto que em todas as aulas questionava os mesmos a fim de identificar seus conhecimentos prévios. Preocupava-se em ser

compreendida, indagando se estavam entendendo sua exposição e visava a participação dos estudantes.

A acadêmica utilizou diferentes recursos didáticos em suas aulas, como mapa, carta topográfica, globo, vídeo e apresentação de slides (Powerpoint). Estes atraíram o interesse dos alunos e, aliado à problematização desencadeada por Marisa, promoveram um ambiente de participação ativa dos alunos e até mesmo de diálogo em algumas ocasiões. Notou-se que o tempo de aula era melhor aproveitado quando comparado às aulas que se resumiam à atividade de cópia do quadro. Embora tenha desenvolvido aulas mais atraentes em função da diversidade de recursos empregados, ainda assim o padrão de seu fazer pedagógico caracterizou-se pela sequência: passa-se o conteúdo (texto, exercícios) no quadro ou dita-se, a turma copia e, por fim, a professora explica.

Observou-se uma preocupação da estagiária em “vencer o conteúdo”, ou seja, em abordar todos os tópicos do conteúdo programático, mesmo que alguns fossem trabalhados superficialmente. Em conversa informal, Marisa comentou que gostaria de fazer aulas mais interativas, mas por determinação da professora titular precisou “correr” com o conteúdo para cumprir o programa estabelecido e, por isso, desenvolvia aulas mais maçantes pautadas na cópia do quadro. A partir desta justificativa da acadêmica é necessária a reflexão: devemos priorizar a aprendizagem efetiva ou a garantia de que “todo” o conteúdo foi trabalhado? Por que não os dois? Por que não abordar a problemática de outras maneiras, como através de charges, música, trecho literário, etc? Por que a saída para os nossos problemas enquanto professores consiste, na maioria das vezes, em recorrer a aulas monótonas, tradicionais e acrílicas? E indo mais longe, pensando nos conteúdos, o que é mais importante: garantir que os alunos tenham o conteúdo completo no caderno (recheado de definições, conceitos e classificações) sem um diálogo e uma discussão entre os sujeitos acerca do tema em questão ou um aprendizado real referente à totalidade do conteúdo sem se deter à detalhes e classificações que exigem a memorização?

Estas inquietações ratificam a importância da reflexão sobre as concepções epistemológicas do educador que constituirão o sustentáculo de sua prática educativa. O conflito entre teoria e prática está presente diariamente na sua ação pedagógica. Marisa, por exemplo, instiga a participação dos educandos e demonstra entender as estruturas do conhecimento como “resultado de um processo de

interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, (inter)ação ativada pela ação do sujeito” (BECKER, 1993, p. 21). Contudo, em paralelo à perspectiva construtivista e à pedagogia relacional, também desenvolveu aulas burocráticas sem oferecer oportunidades para o envolvimento dos educandos. Sua relação com a turma foi de respeito, porém distante. Marisa não buscou uma aproximação com os alunos, deixando claro a função de cada um no processo de aprendizagem. Apesar da relevância de esclarecer os papéis de cada sujeito, uma vez que o construtivismo não anula os pólos da relação, a distância entre educador e educandos pode prejudicar as práticas que visam a participação significativa dos discentes.

O acadêmico Marcelo que realizou seu estágio em uma escola estadual também estabeleceu uma relação distante com a turma, embora não tenha ocorrido nenhum conflito com os alunos. A relação era tranqüila, mas não houve troca e construção de conhecimento entre os sujeitos. Suas aulas caracterizaram-se pela metodologia expositiva com o uso do quadro e folha de exercícios e, no máximo, fazia perguntas e os alunos respondiam. Essa dificuldade de criar as condições para um diálogo está relacionada à postura adotada pelo professor e a maneira como enxerga o aluno. Conforme preconiza Kimura (2011, p. 131):

Em geral, adota-se o procedimento de buscar ouvir o que queremos ouvir. O professor tem muita dificuldade para considerar a compreensão por parte do aluno, tomando por base os elementos e aspectos que ele está apresentando. Isto é, ignora-se ou minimiza-se a maneira como o mundo está presente no universo desse aluno e está sendo expresso por alguma forma discursiva.

Observou-se nas aulas de Marcelo, mas também dos demais estagiários e professores, a falta de escuta atenta dos educadores à fala dos educandos. Kaercher (2004) já alertara há anos a necessidade do professor ouvir seus alunos. Isso não implica na filtragem do conteúdo da fala dos mesmos visando identificar somente o que se relaciona à temática da aula. Mais que isso, trata-se de “ouvirmos os ‘cacos’, os resmungos, as frases aparentemente desconexas dos alunos. É preciso treinar mais o ‘ouvir’ (e, às vezes, falar menos), pois estas falas dos alunos revelam sua maneira de ler e entender o mundo.” (KAERCHER, 2004, p. 219).

Na maioria das turmas observadas, os alunos conversam bastante entre si, mas muito pouco com o professor. Eles têm necessidade de se expressar e, certas vezes, não o fazem porque sua fala não é valorizada pelo educador. Ao mesmo tempo em que se quer trabalhar com turmas participativas, é preciso oferecer as

condições para que os alunos participem. Isso exige aulas problematizadoras, o questionamento e estímulo do professor e a consideração da fala dos alunos. Quando Marcelo provocou os educandos a pensarem propondo desafios, os mesmos mobilizaram-se para tentar resolver a situação-problema, o que resultou em significativa participação em aula. Já as práticas baseadas na cópia do conteúdo do quadro sem um momento de reflexão no grande grupo tornavam as aulas desinteressantes. Dessa forma, desenvolviam-se em ritmo lento, em que não havia movimento nem dinâmica. Consequentemente, a turma tornava-se extremamente barulhenta e desligada da aula.

Um aspecto positivo na prática de Marcelo diz respeito à sua atitude de fazer, no início das aulas, uma recapitulação do que foi trabalhado na aula anterior. Esta constitui uma prática simples, porém é preciso enfatizar sua relevância visto que este professor foi o único dos sujeitos da pesquisa a agir de tal modo. Como os educandos possuem muitas disciplinas no currículo escolar, é interessante que o educador faça este resgate da última aula a fim de que a turma relembra o que está estudando em Geografia e para que se possa dar continuidade ao trabalho. Ademais, essa recapitulação permite que o educador estabeleça as conexões entre as problemáticas que está trabalhando, de maneira que os discentes percebam que há uma lógica no processo educativo. Também propôs uma atividade em duplas para resolução de exercícios e foi positiva por permitir a troca de conhecimentos entre colegas

No entanto, Marcelo desenvolveu aulas, em sua maioria, pautadas na pedagogia diretiva. Não exercia um autoritarismo sobre a turma, mas realizou práticas pedagógicas caracterizadas pela transmissão de conhecimento, conforme os pressupostos epistemológicos do empirismo. Suas abordagens geográficas em sala de aula podem ser associadas à perspectiva tradicional, pois os conteúdos foram abordados a partir da mera descrição e como fatos isolados, sem uma reflexão profunda e articulação com o contexto social.

Vitor, o último estagiário a ser observado, estabeleceu uma relação muito próxima e amigável com a turma. Isso foi profícuo, visto que criou-se um laço de confiança entre professor e alunos, de modo que estes sentiam-se à vontade para participar em aula, expor suas dúvidas, elaborar questionamentos. Vitor desenvolveu uma aula interessante no pátio da escola. Os educandos se dispuseram espacialmente em círculo e foi desencadeado um diálogo que contou com a

manifestação de quase a totalidade da turma. Foi um momento enriquecedor para todos os sujeitos envolvidos, pois houve troca, reflexão e, principalmente, percebeu-se a curiosidade dos discentes. Logo, esse bem valioso que o espaço escolar tende a sacrificar ainda está presente nos alunos. Vitor demonstrou que ao estabelecer uma relação horizontal e apresentar uma situação-problema pode-se aflorar a curiosidade dos estudantes.

Todavia, após o debate o professor disse que iria ditar o conteúdo para os alunos copiarem. Um aluno propôs tirar uma foto do caderno do professor com o celular para postar no grupo da turma na rede social do Facebook para que não precisassem copiar o ditado. Esse fato inusitado gera a reflexão acerca destes métodos ainda predominantes na escola, como o ditado da matéria, de modo que não acompanham as transformações sociais e os avanços tecnológicos. Diante da sugestão do aluno, o professor apenas disse que era pouco texto para copiarem e, então, ele iria ditar mesmo assim. Cabe os questionamentos: como reagir diante desta situação? O que dizer para os alunos se os próprios perceberam que ditado é uma prática que não faz mais sentido? Por que se continua reproduzindo esta atividade? Não há outras maneiras e/ou recursos que possam aproveitar melhor o tempo de aula? Será que fazer uma foto do caderno do professor é realmente uma alternativa interessante? Nota-se, portanto, um descompasso entre a realidade dos alunos e os seus hábitos tecnológicos com as práticas e metodologias do professor.

Isso revela uma questão observada em todos os sujeitos analisados, qual seja: a preocupação dos docentes para que os alunos tenham o conteúdo nos seus cadernos. E para tanto, os professores, em geral, acabam recorrendo às metodologias tradicionais. Assim, surgem as inquietações: será que através do diálogo também não se está tratando do conteúdo e propiciando a aprendizagem? Somente através da cópia no caderno os alunos irão internalizar as temáticas da disciplina? Por que, mesmo empregando o diálogo e práticas construtivistas, é preciso obrigatoriamente que haja cópia e ditado? Por que estes são insubstituíveis? O que há no ditado e na cópia no caderno que outras técnicas não possuem? Não é possível ultrapassá-las e superá-las?

Cabe ressaltar que não se está propondo a eliminação do uso do caderno por parte dos alunos. Destaca-se a importância de que tenham registros do que foi desenvolvido em aula para que possam estudar. O que se põe em questão é a hegemonia da técnica pautada na cópia do quadro. Será que esta proporciona a

aprendizagem significativa? Torna as aulas agradáveis e cativantes para os educandos? Permite a construção do conhecimento ou sua reprodução? Nesse sentido, é digno de nota que “a metodologia de trabalho em sala de aula é uma síntese, uma concretização, um reflexo de toda uma concepção de educação e de um conjunto de objetivos (mais ou menos explícitos)” (VASCONCELLOS, 2005, p. 55). Logo, o fazer pedagógico do professor, que inclui a metodologia adotada, é indissociável à sua concepção epistemológica de Educação.

Vitor ainda propôs uma atividade em grupos, em que os mesmos deveriam apresentar um trabalho referente à determinados temas relacionados ao conteúdo que estavam trabalhando. Os alunos esforçaram-se na elaboração dos trabalhos e houve apresentações com a utilização de vídeo, slides (PowerPoint) e cartazes. Ao mesmo tempo que representa uma prática interessante na qual faz os alunos exercitarem a atividade de pesquisa, também não houve um debate sobre os trabalhos apresentados. O professor eximiu-se de seu papel de orientador e mediador do processo pedagógico. Não explorou o material pesquisado e apresentado pela turma visando à reflexão e construção do conhecimento. Portanto, não basta propor atividades aparentemente inovadoras e construtivistas se não há tensão cognitiva nem desacomodação das estruturas de pensamento, tampouco reflexão crítica.

As observações das aulas dos acadêmicos foram interessantes, pois permitiram um acompanhamento de uma etapa de suma importância na caminhada acadêmica e profissional destes sujeitos. O estágio representa o momento em que despertam para a docência e, muitas vezes, é um divisor de águas, visto que a partir da experiência passam a ter mais clareza se querem ou não seguir na profissão docente. Contudo, apesar de ser um período da graduação destinado à experimentação prática, notou-se que os acadêmicos não ousaram em suas aulas. Ou seja, a preocupação demasiada com o conteúdo e com a aceitação dos alunos à sua presença resultou em práticas educativas pouco inovadoras e reflexivas. São estas inquietações provenientes das observações das práticas dos estagiários que alertam para que se deixe de concretizar o que Cazuzza (1988b) já havia constatado: *“Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades...”*.

6.3 Observações das práticas pedagógicas dos professores

No que diz respeito à pesquisa de campo com os professores em serviço, as observações das aulas foram em maior número em relação às dos estagiários. Todos os educadores trabalham em escolas estaduais (onde foram observados), porém com exceção de Adriana e Vanessa, os demais também lecionam ou em escolas municipais de Rio Grande² ou escola privada de Pelotas. A seguir há um quadro retratando o perfil dos docentes.

Quadro 4 – Perfil dos professores

Professor/a	Idade	CH	Docência	Instituição	Formação	Nível	Escolas
Raul	50	60h	3 anos	UFPeI	2004	EF	2
Vanessa	32	40h	12 anos	FURG	2007	EFM	1
Mercedes	31	48h	7 anos	UFPeI	2007	EFM	2
Humberto	34	40h	12 anos	UFPeI	2006	EF	2
Adriana	47	20h	22 anos	UCPeI	1989	EM	1

Fonte: A autora, 2015.

Esta caracterização demonstra que, com exceção de Adriana, os demais são educadores do século XXI no sentido de que começaram a exercer a docência a partir dos anos 2000. O intuito da pesquisa era justamente analisar docentes não antigos na profissão a fim de investigar os professores de Geografia em plena atividade e que estão ainda distantes de sua aposentadoria. Quanto ao tempo de docência, cabe esclarecer que Vanessa e Humberto também consideraram os anos em que trabalharam em cursinhos pré-vestibulares, iniciado ainda durante a graduação. O começo da profissão docente dos outros coincide com a aprovação em concursos (Estado ou município).

O número de turmas que possuem varia de 6 a 14 turmas, o que significa que trabalham com centenas de alunos. Todos lecionam Geografia e Adriana ainda trabalha com Seminário Integrado. Vanessa, em outros momentos da carreira, já trabalhou com Relações Humanas, História e Seminário Integrado e Adriana já ministrou História, Filosofia e Sociologia. Em relação à formação, além da

² Município vizinho e distante 67 quilômetros de Pelotas.

licenciatura em Geografia: Raul possui uma Pós-Graduação em Ensino de História e Geografia pelo Centro Universitário Claretiano (curso à distância); Vanessa também é bacharel em Geografia pela FURG; Mercedes possui Especialização em Geografia pela UFPel e Mestrado em Geografia pela FURG (Universidade Federal do Rio Grande); Humberto é bacharel em Ciências Biológicas pela UCPel (Universidade Católica de Pelotas) e possui Especialização em Geografia pela UFPel; Adriana também é formada em Nutrição e Direito pela UFPel. Logo, tem-se um grupo qualificado, uma vez que três professores possuem algum curso de pós-graduação.

É importante destacar que a análise das práticas dos educadores que será empreendida é resultado de um acompanhamento diário das aulas dos mesmos. Observou-se os professores/as em diferentes turmas e séries/anos. Isso permitiu a construção de uma investigação mais completa do fazer pedagógico destes sujeitos e uma melhor compreensão da rotina do professor e da dinâmica estabelecida nas escolas. Diferentemente da pesquisa com os estagiários que tinham duas aulas por semana, o que representava um momento pontual na instituição, a pesquisa com os docentes propiciou uma imersão no espaço escolar. Assim, pôde-se sentir e respirar a escola seja nas salas de aula, nas salas de vídeo, nos corredores, na sala dos professores, no pátio. Através do trabalho de campo, vivenciou-se o que se passa no dia-a-dia do educador. Analisemos, então, estas experiências.

Raul desenvolveu aulas caracterizadas por uma determinada sistemática, qual seja: leitura de texto, explicação do conteúdo e questionamentos orais à turma. Os recursos adotados em todas as aulas foram o quadro-branco e xerox de texto (conteúdo da disciplina) ou exercícios. Salienta-se que o quadro era utilizado para representações, desenhos e elencar alguns tópicos. Já o xerox era constituído de textos e/ou lista de exercícios, sendo que alguns elaborados pelo próprio professor e outros eram cópias do livro didático. É importante ressaltar que estas cópias entregues aos educandos eram financiadas pelo educador, uma vez que a escola não possuía máquina copiadora. Raul optou por essa estratégia para garantir que os alunos tivessem um material com o conteúdo da disciplina, pois não podiam levar o livro didático para estudar em casa. Nota-se uma das carências da instituição escolar em relação aos recursos materiais, uma vez que o próprio professor utiliza de seu salário para desenvolver determinado tipo de atividade com as turmas.

Em raras ocasiões, Raul levou vídeos e mapa para as aulas, além de uma bússola. Estes chamaram muito a atenção dos educandos. Com o mapa, os alunos

ficaram curiosos, inquietos e mais participativos, pois apresentaram dúvidas e perguntas ao professor. Os vídeos deixaram os alunos interessados, porém não foi realizada uma problematização nem diálogo acerca da temática exposta. Além disso, o professor disse para a turma que se não se comportassem durante a aula teriam que construir um relatório sobre o conteúdo do vídeo. Isso é preocupante no sentido de que o professor apresenta a atividade do relatório como uma punição, um castigo, o que pode acarretar na resistência dos educandos em futuras tarefas que exijam o exercício da escrita. Logo, é interessante que o educador proponha atividades ressaltando à turma os benefícios que pode produzir para a formação dos mesmos. Por fim, a elaboração deste relatório, por exemplo, foi positiva, pois os estudantes prestaram atenção, fizeram questionamentos ao professor, dialogaram com os colegas e criaram um texto.

A relação de Raul com os alunos era amistosa e tranqüila, mas em mais de uma turma era preciso que no início da aula o educador reafirmasse sua autoridade para evitar estresses ao longo do período. Em geral, o professor trabalhava bem-humorado e brincava com os educandos, principalmente com aqueles que mais perturbavam a fim de conquistá-los para a aula. Essa atitude tornava as aulas mais divertidas e captava a atenção dos alunos, os quais se envolviam nas atividades, participando ativamente.

Todavia, deve-se salientar que a presença de senso de humor não é garantia de aprendizagem. Despertar o aluno para a aula é relevante, mas é necessário ir além para propiciar um processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, “es sabido que todo proceso de enseñanza que se emprende tiene como finalidad lograr cambios, modificar estructuras de pensamiento, permitir la ampliación de conceptos y representaciones sobre el mundo y la vida” (TAMAYO, PULGARÍN, CASTELLAR, 2014, p. 53). Desenvolver este processo foi uma das dificuldades do professor, pois suas práticas se aproximavam de uma pedagogia diretiva e epistemologia empirista.

Observou-se, em mais de uma turma, alunos manifestando seu descontentamento com o modelo de aula executado por Raul. Criticaram as aulas baseadas na leitura do xerox e exposição do professor, pois deixava-os sonolentos. Por isso, preferiam copiar do quadro e responder questionários, pois assim não ficariam parados. Dessa maneira, nota-se que os estudantes têm vontade de fazer algo durante as aulas e não simplesmente permanecerem em silêncio apenas

escutando o professor. Por outro lado, as sugestões apresentadas são características de aulas tipicamente tradicionais, mecânicas e acríticas. Diante disso, cabe a reflexão: como é a aula ideal para os alunos? Se preferem a cópia do quadro, isso quer dizer que gostam mais de uma aula tradicional? Ou citaram esse tipo de aula pois não conhecem outros fazeres pedagógicos?

Outra situação interessante de inconformação dos educandos, que permite pensar o papel do professor e as concepções epistemológicas e pedagógicas que defende, diz respeito à uma aula em que os alunos (de 7º ano EF) começaram elaborar inúmeras perguntas acerca de um tema que não estava ligado ao conteúdo de estudo. A turma manifestou ter muito interesse nesta problemática e não gostar do conteúdo que estava sendo abordado. Uma aluna questionou: “por que o professor não pode trabalhar os assuntos que nós realmente temos interesse?”. Esta é uma indagação fantástica, visto que vem imbuída de uma crítica profunda ao modelo de ensino hegemônico. Depreende-se que mais do que trabalhar com os interesses dos alunos, tem-se o desafio de fazer com que outros temas tornem-se interessantes. Ou ainda, como transformar uma aula aparentemente sem sentido para o aluno em algo que desperte sua curiosidade e criticidade? Nessa perspectiva, Kaercher (2004, p. 57) preconiza que:

O professor pode muito; pode aperfeiçoar seus métodos de ensinar. Mas, o mais essencial na relação de ensino e aprendizagem está em outro ‘lugar’; - que não sua técnica ou vontade – está no aluno, no seu desejo de saber, aprender. Desejo este que é imprevisível e, com certeza, incontrolável por nós. Esse é um não poder importante dos educadores: atuar sobre o desejo do outro. Fabricar este desejo será possível? Quimera ou necessária utopia? Atualmente, creio na segunda hipótese.

Pensar nos desejos e interesses dos alunos implica em mudanças quanto à postura do educador em sala de aula. Em uma ocasião, Raul finalizou a explicação do conteúdo antes de terminar o período e, juntamente com a turma, passaram a esperar o toque do sinal para o término do período. Nesse espaço vazio, alguns alunos começaram a fazer perguntas de questões distintas à matéria abordada e o professor não aproveitou a situação para desencadear uma discussão e reflexão com a turma, já que a “aula formal” havia finalizado. Assim, perdeu-se um momento rico que possibilitaria a construção do conhecimento. Isso envolve a concepção de Educação e de ensino do professor.

Constatou-se que, ao perceber que oficialmente não está mais tendo aula, os alunos ficam soltos, desinibidos e fazem perguntas de questões que lhes interessam e têm curiosidade. Será que não seria esse momento a verdadeira aula? Por que não aproveitar estes instantes preciosos? O ideal não seria fazer com que predominassem momentos como estes, de real envolvimento e entusiasmo dos alunos ao invés de períodos que são estudados temas sem significado aos mesmos? Isso posto, fica claro que práticas educativas sustentadas por uma epistemologia empirista tendem a produzir aulas burocráticas sem desequilibrações na estrutura de pensamento dos discentes. Mais que isso, praticar uma Geografia não reflexiva faz com que a disciplina não assuma importância na vida dos educandos. Isso acontece muitas vezes não somente por cansaço, mas por um desinteresse do próprio educador em aproveitar estes momentos que os educandos estão dispostos e interessados.

Passemos à análise das práticas de ensino da professora Vanessa. Diferentemente de Raul, Vanessa fazia questão de iniciar suas aulas destacando o porquê é fundamental os alunos estudarem e como a Geografia pode contribuir na formação dos mesmos. Tornava-se claro nas atitudes da educadora seu intuito de desenvolver um ensino de Geografia que colaborasse para a formação de cidadãos. Nessa linha de pensamento, Cavalcanti (2012, p. 81) considera que a Geografia escolar contribui para a formação da cidadania por meio “da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem a atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.” Constatou-se que para atingir esses objetivos a prática da professora foi orientada por um olhar atento para a geografia cotidiana dos alunos. Logo, realizava a exposição dos conteúdos, apresentando exemplos práticos e relacionando-os à dimensão do espaço vivido pelos educandos.

Ao atuar dessa forma, desenvolvia uma Geografia mais visível e próxima aos estudantes, os quais passavam a demonstrar interesse nas atividades escolares. Outro fator responsável pelo envolvimento dos alunos na aula diz respeito à influência da personalidade da professora para o desenvolvimento do processo pedagógico. Isso está ligado ao que Tardif (2014, p. 142) denomina como trabalho investido ou vivido, ou seja, “a integração ou absorção da personalidade do trabalhador no processo de trabalho cotidiano enquanto elemento central que

contribui para a realização desse processo.” O fato de chegar em sala de aula animada, ter senso de humor e ser carismática colaborava para os discentes participarem de forma ativa. Aliado à personalidade, a relação professora-alunos era de amizade, confiança e respeito mútuo. As turmas apresentavam admiração e afeto por Vanessa.

A educadora conseguia conquistar a atenção da grande maioria dos educandos principalmente devido à sua personalidade e relação com estes, pois suas aulas eram expositivas e, por vezes, expositivo-dialogadas, e somente utilizava o quadro-branco, no qual colocava esquemas ou tópicos relevantes do conteúdo. Outras vezes ditou questões do livro didático e suas respectivas respostas. Apesar da escola dispor de materiais, em nenhuma aula a professora utilizou mapa, globo, datashow ou qualquer outro recurso didático. No entanto, suas aulas não eram monótonas nem cansativas, pois movimentava-se muito pela sala e apresentava as problemáticas geográficas de maneira descontraída, além de possuir pleno domínio acerca do conteúdo da disciplina e explicar de forma clara e compreensível aos educandos. Todavia, poucas vezes provocou desconfortos nos mesmos, tendo em vista que seu foco estava em permitir a compreensão do conteúdo do que propiciar sua reflexão. Sua ação pedagógica caracterizou-se por uma mistura de epistemologia empirista e construtivista, e pedagogia diretiva e relacional.

Cabe ressaltar uma situação que ocorreu em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, na qual Vanessa tinha dificuldades de realizar sua aula, porque os alunos estavam inquietos e revoltados com algumas questões do ambiente escolar, como a falta de educação e a antipatia de alguns funcionários da limpeza e responsáveis pela merenda, além do descaso (ou seria impotência?) da direção com as suas reivindicações por melhorias na estrutura da escola. Isso permitiu a reflexão e alguns questionamentos: a educação não deve fazer parte de todo o espaço escolar? Ensina-se somente dentro da sala de aula e o professor é o único responsável? Os corredores da escola, o refeitório, os banheiros, também não são espaços de ensino-aprendizagem, de educação e de possibilitar a formação desses jovens? É somente o professor o responsável pelo ensino ou toda a comunidade escolar (direção, funcionários, colegas, professores)?

Notam-se contradições na instituição que constitui, por excelência, um ambiente de formação. Foi interessante a atitude de Vanessa que ouviu a turma, deixou os alunos apontarem suas discordâncias e dialogou com os mesmos,

demonstrando sensibilidade ao perceber a necessidade que os estudantes tinham de manifestar suas angústias. Essas situações observadas fazem (re)pensar que educação e ensino se almeja desenvolver, pois na mesma escola estava escrito em uma das paredes do fundo de uma sala de aula: “Sua existência não é algo que alguém notaria. Você vai viver sem ninguém saber e morrer sem ninguém saber.” Diante disso, está-se praticando um ensino de Geografia para quem e com quem? O sujeito aluno está sendo considerado e valorizado em aula? Será que nossa Geografia escolar não está muito preocupada em compreender o mundo e esquecendo de nós mesmos? Portanto, coloca-se como essencial ao ensino de Geografia resgatar nossa primeira geografia, ou seja, “uma geografia que busque nossa ontologia” (KAERCHER, 2011, p. 214).

No que concerne às aulas da professora Mercedes, houve poucas observações devido ao horário reduzido, às paralisações e muitas aulas que foram destinadas para as avaliações dos alunos. É preciso comentar que quando convidei Mercedes para participar da pesquisa, ela aceitou imediatamente, mas também me fez um convite. Propôs que eu ministrasse uma aula para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental que era composta de alunos repetentes, desmotivados e violentos. Segundo Mercedes e outros professores, esta era a pior turma da escola. Aceitei o convite. Apesar deste não ser o foco de análise do presente trabalho, é necessário informar essa parceria que aconteceu, visto que ao mesmo tempo que representa um pedido de auxílio da educadora para discutirmos em como trabalhar com esta turma, também permitiu que eu me colocasse em seu lugar.

A experiência foi interessante, pois fui preparada para lidar com um determinado quadro comentado pelos docentes (turma agitada, desrespeitosa, desinteressada), porém este não se concretizou. A professora disse para eu trabalhar noções básicas de Cartografia direcionadas para a interpretação de mapas. Então, através do datashow foram projetadas algumas plantas e mapas, os quais serviram como elementos de problematização e, a partir disso, questionei os alunos acerca de seus conhecimentos prévios, suas percepções sobre as representações. Inicialmente estavam apáticos, mas com as provocações a grande maioria dos educandos participaram, elaboraram perguntas e disputavam-se entre si para ver quem respondia primeiro às questões que eu os apresentava. Um aluno que a professora comentou que se tratava, de acordo com suas palavras, de uma “liderança negativa” em aula foi um dos mais interessados na discussão e

participativos em aula. Evidente que foi apenas uma aula, não tive uma continuidade com a turma, mas esta prática em especial foi satisfatória. Constatei que o desafio era manter a turma envolvida em aula e, para isso, era necessário provocá-los constantemente e valorizar suas falas.

Fechando os parênteses desta experiência e direcionando para as observações das práticas pedagógicas de Mercedes, percebeu-se que apresentava uma relação muito boa, amistosa e de respeito com os educandos. Esse contato amigável com os alunos era bem aproveitado pela professora, pois desenvolveu um projeto muito interessante com as turmas de 7º ano. Trata-se de uma proposta de trabalho que busca fazer com que os educandos vivenciem uma experiência como se fossem recenseadores do IBGE. Assim, realizaram um trabalho de campo no entorno da escola que faz parte de um bairro de classe média alta de Pelotas. Cabe esclarecer que os alunos dessa instituição provêm de outros bairros, mais distantes da escola, e pertencem à classe baixa ou média baixa. Neste trabalho de campo, entrevistaram moradores do mesmo bairro da escola acerca de questões referentes à renda, escolaridade, saneamento básico, segurança. Em outro momento, deveriam entrevistar moradores do bairro que os próprios alunos residem para que pudessem fazer comparações. Na sequência, deveriam elaborar um texto analisando, refletindo e comparando as realidades estudadas e, por fim, iriam elaborar banners para serem expostos e apresentados na escola.

Este projeto de Mercedes possui várias etapas, pois é desenvolvido ao longo de todo o ano letivo. Ressalta-se que esta prática é extremamente interessante, visto que apresenta uma sequência de atividades, não sendo um trabalho pontual. Durante as aulas, predominou a metodologia dialogada em que os educandos e a professora discutiam suas impressões sobre as entrevistas realizadas na saída de campo. Observa-se que a professora visava organizar suas práticas pensando no aluno a partir do aluno. Essa atividade ratifica a importância do trabalho de campo ao propiciar o estudo do meio, tendo em vista que “a saída da escola já permite outro modo de olhar. O aluno pode, se bem orientado, utilizar todos os seus sentidos para conhecer melhor certo meio” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 174).

Nota-se que as práticas educativas de Mercedes são pautadas na concepção de uma Geografia Crítica, a qual visa estudar o espaço geográfico considerando as contradições inerentes à sociedade. A professora demonstrou sua

finalidade em provocar a reflexão e criticidade dos educandos a partir da análise das realidades sociais, o que torna o ensino de Geografia de fato significativo para os alunos. A essência de sua proposta de atividade vai ao encontro da idéia de educação geográfica para a vida urbana ou ensino da cidade, preconizada por Cavalcanti (2012). Esta perspectiva tem o intuito de “contribuir para o desenvolvimento do raciocínio espacial necessário à prática cotidiana na cidade, como lugar que encerra a dialética local/global” (CAVALCANTI, 2012, p. 174). Logo, trabalhar a cidade no Ensino Fundamental faz parte de um projeto de formação da cidadania.

A partir de então, analisar-se-á as práticas pedagógicas do professor Humberto. O educador desenvolveu suas aulas de uma determinada maneira, qual seja: passava conteúdo e/ou exercícios no quadro para os alunos copiarem e resolverem as questões. Em todas as observações adotou esta sistemática, sempre utilizando o quadro-branco. Em algumas aulas trabalhou com um mapa, o que foi extremamente produtivo, quando exposto, diante do interesse e curiosidade manifestados pelos estudantes. Sendo assim, o professor não empregou metodologias diversificadas nem diferentes recursos. Suas aulas eram previsíveis para os alunos: copiavam o conteúdo do quadro, escutavam a explicação e resolviam os exercícios. As práticas pedagógicas do educador evidenciam uma concepção assentada na transferência de conhecimento, o que está em consonância com a epistemologia empirista.

Deve-se destacar que mesmo desenvolvendo uma pedagogia diretiva, o educador tinha uma relação muito amigável e próxima com os alunos, de modo que não era autoritário. Todas as turmas tinham um carinho por Humberto, sendo que até ex-alunos faziam visitas durante as suas aulas. Isso ocorria porque a postura de Humberto era descontraída, engraçada, fazia piadas e brincadeiras com os alunos, movimentava-se pela sala e utilizava uma linguagem coloquial. As aulas eram muito divertidas, porém não direcionadas para a aprendizagem em Geografia. As brincadeiras realizadas não tinham relação alguma com as temáticas abordadas, pois se tratavam de assuntos aleatórios. O ponto positivo é que mesmo com esta relação de amizade, cada sujeito do processo de aprendizagem sabia de seu papel. Dessa forma, os alunos conversavam bastante, brincavam com o educador, mas também o respeitavam e ficavam atentos às suas explicações do conteúdo. A postura do educador infere que algumas verdades devem ser desconstruídas, como

a afirmação de que para não haver bagunça e ter respeito ao professor deve-se, necessariamente, manter distanciamento dos alunos.

Por outro lado, percebeu-se que esta relação próxima de Humberto com os educandos não era explorada no sentido de propiciar um diálogo educativo e reflexivo. Isso indica que a metodologia adotada pelo educador era secundária ao não interferir na relação harmônica com os alunos, porém o mesmo não se aplica para a concepção epistemológica apresentada. Ou seja, sua concepção é extremamente relevante, pois interferia no direcionamento dado ao processo de ensino desenvolvido. Por exemplo, havia conversa entre professor-aluno, mas não um debate de ideias, uma troca de conhecimentos. O saber era considerado como um elemento a ser transmitido aos discentes, conforme a perspectiva da educação bancária. Destarte, a “educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 66). Conseqüentemente, estimula-se a ingenuidade e não a criticidade, colaborando para que *“aquele garoto que ia mudar o mundo, agora assiste a tudo em cima do muro”* (CAZUZA, 1988a). Por conseguinte, a Geografia não era apresentada para o educando como uma disciplina destinada à análise da espacialidade como possibilidade para a transformação social.

Observou-se algo que está presente no cotidiano do trabalho docente que diz respeito às aulas paralelas. Em mais de uma oportunidade, Humberto ficou responsável por duas turmas em um mesmo período devido à falta de determinado professor. Essa situação prejudica o trabalho do educador, pois não consegue se dedicar à uma turma especificamente. Em conversas informais, Humberto contou que este fato é corriqueiro e que nestes casos tem que “fingir dar aula”, conforme suas palavras. Saliou ainda que esses imprevistos interferem nos seus planejamentos e afetam a formação dos alunos de forma negativa. Eis um dos entraves que o docente enfrenta em sua prática educativa cotidiana na instituição escolar e que se refere a uma questão estrutural.

Ao dar início à análise das práticas da professora Adriana, deve-se esclarecer que a mesma trabalhava no noturno, um contexto mais difícil, pois lecionava para alunos trabalhadores, os quais, em geral, chegavam cansados na escola. Observou-se que, diferentemente dos demais sujeitos da pesquisa, esta educadora apoiava-se frequentemente no livro didático. Seu fazer pedagógico era caracterizado pela sequência: breve resgate da aula anterior, questionamento dos

conhecimentos prévios dos alunos, conteúdo no quadro e/ou ditado, explicação da temática da aula. Em algumas aulas também propôs alguns exercícios para os alunos responderem. No entanto, estas tarefas não exigiam a criação dos educandos, mas somente a cópia do livro. Além disso, na correção dos exercícios não pedia para os alunos lerem suas respostas a fim de discutirem, apenas lia a resposta correta, a qual correspondia à do livro didático.

Outra especificidade das turmas do noturno quando comparadas às do diurno se refere ao fato de que as primeiras são mais silenciosas, calmas e os educandos só participam quando estimulados a se expressar. Adriana se relacionava bem com os estudantes, sem haver tensões ou conflitos em sala de aula, porém raras foram as ocasiões em que se estabeleceu um diálogo. Houve uma aula em que a professora iniciou lendo trechos de um livro de Literatura que tratava da questão concernente às relações humanas. Foi intencionalmente desenvolvido pela professora diante dos inúmeros casos de violência na escola, tanto entre alunos como entre aluno e professor. Os alunos se interessaram e houve uma discussão rica em torno deste tema. Trata-se de uma proposta interessante da professora ao propiciar este momento em sala de aula, pois demonstra sua preocupação com a formação integral do sujeito aluno. Percebeu-se que sua intenção era contribuir para a formação de cidadãos e não especialistas em Geografia.

Esse momento de debate e reflexão no grande grupo finalizou-se com a afirmação de Adriana: “Agora vamos para a Geografia”. Os alunos, por sua vez, reclamaram, desmotivaram-se. Infelizmente, todo o clima de diálogo e discussão que havia sido criado em aula se perdeu. Seria possível relacionar a discussão inicial com a Geografia, alertando que pensar as relações humanas, pensar a vida também envolve a Geografia, pois remete a pensarmos nossa existência, nossa maneira de ser e estar no mundo, ou seja, nosso modo de geografar, de grafar a terra. Isso deixa claro que um dos desafios do professor é o pensar complexo e também propiciar ao aluno este pensar complexo, o que exige o esforço de superar a visão predominante de compartimentação dos conhecimentos.

Há que se destacar que a professora apresentou uma concepção crítica da Geografia em suas aulas, demonstrando sua indignação e questionamento sobre o contexto social em que os alunos estavam inseridos. Entretanto, sua prática pedagógica era predominantemente tradicional, pois propunha atividades mecânicas. A partir do exemplo de Adriana, depreende-se que uma concepção de

Geografia Crítica não resulta, necessariamente, no exercício de uma pedagogia crítica. Evidencia-se uma clara contradição entre a concepção epistemológica de Geografia e a epistemologia da Educação que rege sua prática.

Diante disso, percebe-se que a professora defende a corrente da Geografia Crítica e tem uma posição clara quanto à sua visão de mundo, mas as práticas adotadas vão de encontro às idéias que defende. Sua ação pedagógica é caracterizada pelo emprego de metodologias e técnicas que não propiciam a reflexão do aluno e tampouco instigam a criticidade e o inconformismo do mesmo. A perspectiva crítico-social manifestada por Adriana restringe-se à sua opinião e não atinge suas práticas educativas. Ao não provocar a dúvida, o questionamento e o exercício dialógico e reflexivo em sala de aula, a visão crítica da educadora tende a limitar-se a um discurso particular que não gera o confronto de pontos de vista entre os sujeitos da aprendizagem. Logo, apresentar uma concepção de Geografia Crítica em sala de aula é interessante, mas insuficiente para produzir um processo de ensino significativo se não for acompanhada por um fazer pedagógico coerente com tal perspectiva.

6.4 Congruências e dissonâncias entre as práticas dos professores e dos estagiários

Após a análise individual das práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa, buscar-se-á destacar os pontos em comum e os pontos divergentes observados entre o fazer pedagógico dos dois grupos: professores e estagiários. No que concerne às dissonâncias, percebeu-se que os acadêmicos empregaram uma diversidade maior de recursos (mapas, cartas topográficas, vídeos, globo, datashow – apresentação de slides) e metodologias (trabalho em grupo, atividade em dupla, aula no pátio) em sala de aula, ao passo que os professores adotaram uma sistemática mais restrita. Dessa forma, as aulas dos educadores eram mais previsíveis aos seus alunos, visto que raramente havia elementos diferentes. Consequentemente, a possibilidade de atrair o interesse e envolver os educandos em aula era menor sem o emprego de diferentes recursos e metodologias.

Cabe salientar que a adoção de variados recursos didáticos e metodologias é positiva nos aspectos supracitados, porém não garante um processo de construção do conhecimento. Muitas vezes, são utilizadas múltiplas técnicas para

tornar a aula diferente ou então substitui-se a exposição do professor por um vídeo, por exemplo. Assim, não se propicia a aprendizagem, pois a aula torna-se apenas aparentemente inovadora, sem provocar o debate de ideias, a dúvida, o diálogo e a reflexão. Segundo Vlach (1991, p. 80), “ensinar é, antes de mais nada, o trabalho do aluno com o saber, sob a mediação do professor.” Se o educando não é provocado a pensar, não há aprendizagem.

Observou-se que os professores utilizaram o livro didático (poucas vezes) e os estagiários não. Inclusive, os acadêmicos manifestavam em aula que queriam “fugir” do livro didático, o que evidencia sua visão de que adotar o livro está associado à ideia de que as aulas serão necessariamente mecânicas e reprodutivistas. Contudo, era comum os acadêmicos encherem o quadro de matéria para os alunos copiarem. Na grande maioria das vezes explicavam o conteúdo colocado no quadro, mas nem sempre este era problematizado. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de repensar os fundamentos epistemológicos que embasam a prática docente, visto que a crítica ao livro didático não deve ser direcionada ao uso ou não uso e sim à maneira como é utilizado. O mesmo vale para o conteúdo no quadro. Logo, a questão principal não se centra no instrumento adotado, mas na forma como o professor explora este instrumento e desenvolve sua prática educativa.

Constatou-se que os educadores apresentavam uma relação mais próxima e amigável com os educandos do que os estagiários com seus alunos. Evidente que o contato dos professores com os estudantes é bem maior do que os acadêmicos que desenvolvem o estágio em um período curto de tempo. Entretanto, notou-se que, principalmente Marcelo e Marisa, buscavam manter um distanciamento dos alunos. Ficou claro durante as observações que uma relação tranqüila e de amizade com a turma não significa ausência de regras e respeito entre os sujeitos da aprendizagem.

Todavia, é digno de nota que uma boa relação professor-aluno não garante uma interação pedagógica. Uma boa relação não produz, necessariamente, uma aula que estimule a criatividade, criticidade e autonomia dos alunos. Diante disso, como fortalecer esse ponto de comunicação e afeto entre educador-educandos no sentido de provocar uma tensão cognitiva? Construir uma relação harmônica e amigável já representa uma vantagem para o professor desenvolver seu trabalho, mas é necessário que seja aproveitada no processo de ensino-aprendizagem. Pela proximidade com os alunos, o professor pode incentivá-los a participar da aula,

contribuir nas discussões, resolver situações-problema sem que sintam-se intimidados, receosos de errar, envergonhados. Por isso, uma relação horizontal e de confiança pode possibilitar a troca de conhecimentos entre professor e alunos.

Notou-se que os estagiários desenvolviam suas práticas educativas visando o curto prazo pelo limite de aulas que possuíam para ministrar. Seu intuito era apresentar o conteúdo de Geografia para que os estudantes compreendessem. Já a maioria dos professores preocupava-se com a formação completa dos alunos. Embora também concedessem grande importância ao conteúdo, não restringiam suas aulas a abordar especificamente o conhecimento geográfico curricular. Estes realizavam seu trabalho atentando para a formação intelectual, mas também pessoal dos educandos, tratando de questões pertinentes à valores, comportamento e atitudes. Por outro lado, observou-se muito tempo desperdiçado em algumas aulas dos professores, em que ficava um vazio, nada acontecia. Os acadêmicos, por sua vez, aproveitavam mais o período de aula, exigindo atenção e participação dos alunos.

Em relação aos pontos em comum, tanto professores quanto estagiários apresentaram dificuldades para construir um ambiente propício à construção e reconstrução do conhecimento. A quase ausência de dialogicidade foi uma das questões preocupantes percebidas nas aulas de todos os sujeitos da pesquisa, o que significa que a relação professor-aluno não é estabelecida de modo a garantir a interação pedagógica e a troca de saberes. Em pouquíssimas ocasiões houve diálogo e, quando havia interação, esta era caracterizada por perguntas do educador e respostas dos alunos. Nem sempre estas indagações do professor eram provocadoras e desequilibravam o pensamento dos alunos. Essa atitude tende a produzir aulas mecânicas e reprodutivistas. É importante enfatizar que a dialogicidade não significa a eliminação de momentos explicativos do professor, mas como afirma Freire (1996, p. 86):

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Para dialogar com o educando, outro fator é imprescindível: ouvir o aluno. Não basta que o aluno fale, pois é fundamental que o educador realmente o escute, considere suas contribuições e estabeleça de fato uma interação. Esta postura

permitirá que o professor possa organizar e planejar suas aulas pensando no aluno a partir do aluno, conforme considera Marques (2005). Logo, conhecer processos de aprendizagem torna-se fundamental para que se possibilite uma aprendizagem significativa, pois na medida “em que o professor se coloca na posição de pesquisar em sala de aula que ele consegue superar o seu egocentrismo, entender o pensamento do aluno e coordenar os diferentes pontos de vista que se configuram nesse espaço escolar” (MARQUES, 2010, p. 61).

No que diz respeito à visão de Geografia, professores e acadêmicos expressaram em sala de aula uma perspectiva predominantemente conteudista. Alguns ressaltavam a importância da disciplina para a leitura de mundo dos educandos, mas suas práticas não podem ser definidas por somente uma linha teórica da Geografia. Percebeu-se que o ensino caracterizava-se, em alguns momentos, mais pela Geografia Tradicional e, em outros, pela Geografia Crítica ou pela Geografia Humanista. A Geografia Teorético-Quantitativa e Cultural não estiveram presentes nas práticas educativas observadas.

Cabe ressaltar que quase a totalidade dos sujeitos da pesquisa buscava estabelecer relações da temática trabalhada com o contexto local e apresentavam exemplos concretos para facilitar a compreensão dos educandos. Dessa maneira, tinha-se o intento de vincular o conteúdo à realidade vivenciada pelos educandos no seu cotidiano, o que se aproxima de algumas ideias próprias da Geografia Humanista. Contudo, um elemento chave para o desenvolvimento de uma Geografia Crítica e uma aprendizagem significativa assentada no processo de construção do conhecimento esteve pouco presente, qual seja: a reflexão. O conteúdo era apresentado, explicado pelo professor, mas raramente era questionado e problematizado. Além disso, não se privilegiava a discussão acerca do tema nem o confronto entre os diferentes pontos de vista dos educandos. Como diz a música “*focado no seu mundo qualquer homem imagina muito menos do que pode ver*” (LENINE, 2015b). Por conseguinte, ao não proporcionar diferentes olhares e ângulos sobre uma mesma problemática torna-se difícil ao aluno desenvolver sua criticidade, ampliar seus horizontes de análise e construir sua autonomia. Reitera-se que “se se pretende fazer Geografia crítica, há que se abrir à Alteridade, ao Plural. Ou existe apenas uma vereda para a crítica da Geografia tradicional?” (VLACH, 1990, p. 48).

Quanto à epistemologia da Educação que rege a prática dos sujeitos, tanto professores quanto acadêmicos executaram seu fazer pedagógico ancorado em

uma mescla entre empirismo e construtivismo, assim como uma mistura de pedagogia diretiva e relacional. A epistemologia apriorista e a pedagogia não-diretiva não foram percebidas na ação pedagógica dos sujeitos, pois todos assumiram a posição de conduzir o processo educativo, de modo que não defendiam a ideia de que as estruturas do conhecimento já vêm programadas na bagagem hereditária dos alunos. Todos tinham claro que o aluno não aprende por si mesmo, por isso deveriam ser ensinados.

As práticas pedagógicas observadas eram marcadas pela perspectiva de que o professor deve transferir conhecimento para o aluno, mas este não é concebido como tábula rasa. O aluno dispõe de conhecimentos prévios, porém estes são considerados apenas para auxiliar na introdução do conteúdo que o professor irá trabalhar. Assim, não se verifica uma interação radical entre o educador e a turma. Ao mesmo tempo que não há coerção, não há autoritarismo, não há silêncio absoluto, também não há desacomodação, não há diálogo efetivo, não há (re)construção do conhecimento e não há participação dos alunos nas decisões sobre a organização das aulas através de propostas e sugestões.

As práticas educativas de acadêmicos e professores estão em consonância ao considerarem o conteúdo geográfico como um fim. A interação entre professor-aluno limitava-se à perguntas e respostas, acarretando na repetição do conteúdo. Dessa forma, a troca entre os sujeitos da aprendizagem não possibilitava a construção e descoberta do novo. Costella (2011b) esclarece que conteúdo é diferente de conhecimento, de maneira que para conhecer é necessário significar o conteúdo. Portanto, a construção do conhecimento perpassa um processo de significação do conteúdo, o que exige do educador o papel de provocador para desacomodar o pensamento do educando. Ao pautar as práticas na mera transmissão do saber aos alunos, “sem provocar as ações internas de busca nos mesmos, estamos literalmente queimando etapas importantes da cognição. A descoberta do novo a partir do conhecido e as buscas por maiores complexidades dão sentido a aprendizagem.” (COSTELLA, 2011b, p. 9).

Observou-se que aulas destinadas a estimular a capacidade criativa, a crítica e a reflexão dos estudantes foram pontuais. Não se notou uma continuidade desse processo, com exceção do projeto proposto pela professora Mercedes. Isso demonstra que a prática tradicional está entranhada, naturalizada no fazer docente. Percebeu-se, sobretudo nos estagiários, que mesmo defendendo o construtivismo

“não sabem que decisões tomar frente às situações mais conflitantes e, por isso, presos a esquemas clássicos e tradicionais, acabam por reproduzir condutas heterônomas (autoritárias)” (KEBACH, 2010, p. 44). Em geral, nos momentos de tensão ou quando pensam que estão perdendo o controle da turma, recorrem a atitudes próprias de uma prática conservadora e de uma pedagogia diretiva. Revela-se, assim, a necessidade de que se provoque uma desnaturalização da prática tradicional pelo sujeito professor.

A análise das práticas dos sujeitos da pesquisa infere que não há uma única epistemologia responsável por orientar o fazer pedagógico do educador. Mesmo com as diferentes correntes de pensamento da ciência geográfica (abordadas no capítulo 1) e das linhas pedagógicas e epistemológicas da Educação (vistas no capítulo 2), as quais muitas vezes se opõem umas às outras, não é possível enquadrar o professor somente em uma determinada perspectiva. É preciso enfatizar que não se teve o intuito de classificar os sujeitos em modelos rígidos. Contudo, na busca de aproximações com determinadas vertentes, verificou-se a presença constante da contradição. Para compreendê-la, Morin e Viveret (2013, p. 9) contribuem ao esclarecer que:

Para entender o que acontece e o que vai acontecer no mundo, é preciso ser sensível à ambigüidade. O que é a ambigüidade? Ela se traduz pelo fato de que uma realidade, pessoa ou sociedade se apresenta sob o aspecto de duas verdades diferentes ou contrárias, ou então apresenta duas faces, não se sabendo qual é a verdadeira.

A ambigüidade se revela na prática educativa do educador, sejam estagiários ou professores em serviço. Não se pode afirmar a existência da epistemologia do professor, no singular, mas sim das epistemologias que, inclusive, se contradizem. Como canta Marisa Monte (2006), “*só não se perca ao entrar no meu infinito particular*”. Se as práticas docentes observadas caracterizam-se pela multiplicidade de linhas epistemológicas tanto da Geografia quanto da Educação, como serão as concepções teóricas dos sujeitos? Adentremos, então, no infinito particular de cada um.

7 COM A VOZ, OS SUJEITOS DA PESQUISA: AS CONCEPÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DE GEOGRAFIA E DE EDUCAÇÃO

Após a análise das práticas educativas dos sujeitos pesquisados, apresenta-se este capítulo com o intuito de investigar as bases de sustentação do fazer pedagógico dos mesmos. Isto é, busca-se ir às raízes da ação pedagógica visando desvendar as concepções teóricas de Geografia e de Educação dos professores e dos acadêmicos. Além disso, pretende-se conhecer a visão que defendem em relação à formação docente. Considera-se que o exercício de (re)pensar a prática docente deve estar aliado à reflexão sobre os fundamentos que a embasam. Para tanto, serão analisadas e interpretadas as entrevistas realizadas com os sujeitos, as quais representaram um diálogo que permitiu compreender alguns aspectos de seus modos de pensar, ser e agir.

Para o tratamento das entrevistas utilizou-se o método de análise do conteúdo, o qual consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando determinados procedimentos de descrição do conteúdo expresso nas mensagens dos sujeitos da pesquisa. Cabe salientar que “[...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a outras coisas.” (BARDIN, 1979, p. 38). Desse modo, a partir da descrição das mensagens será possível desenvolver reflexões no sentido de investigar as concepções teóricas, especialmente de Geografia e de Educação dos sujeitos, e traçar relações com as práticas pedagógicas observadas.

Para a elaboração deste capítulo, realizaram-se previamente as fases de análise do conteúdo, quais sejam: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Deve-se esclarecer que este processo envolve escolhas tanto do que realmente será utilizado na pesquisa quanto o viés que será adotado para analisar, o que evidencia a ausência de neutralidade. Inevitavelmente, são feitos recortes no material das entrevistas, de modo que alguns pontos são ressaltados enquanto outros são relegados a segundo plano. Logo, não se tem a pretensão de afirmar que todas as decisões tomadas foram as mais acertadas, visto que este processo de análise, categorização e interpretação dos dados é influenciado pela subjetividade da pesquisadora. Muitos caminhos distintos poderiam ser trilhados nesse momento, o que torna ainda mais difícil executar esta

etapa da pesquisa. Contudo, buscou-se adotar medidas coerentes com a proposta de trabalho apresentada.

Destaca-se que a realização das entrevistas representou um momento extremamente relevante devido ao contato próximo com os sujeitos da pesquisa. O fato de empregar uma entrevista por pautas com questões norteadoras possibilitou uma liberdade nas respostas dos mesmos. Mais do que investigar suas concepções epistemológicas de Geografia e de Educação, pôde-se conhecer melhor estes sujeitos no que diz respeito às suas histórias de vida, suas angústias, seus desejos, suas visões de mundo, suas inquietações. Em numerosas vezes, tanto professores quanto acadêmicos desviavam do foco central do questionamento e era preciso resgatar o ponto que estava sendo discutido, porém muitos destes desvios também eram interessantes e válidos para a compreensão do pensamento dos mesmos. Portanto, as entrevistas foram riquíssimas no sentido de que surpreenderam e desacomodaram a pesquisadora, uma vez que alguns pontos que se esperava não aparecerem nas falas e outras questões que não haviam sido pensadas foram apresentadas pelos sujeitos.

No que se refere ao local de realização das entrevistas com os acadêmicos, estas ocorreram no prédio do curso de Geografia e no prédio do Instituto de Ciências Humanas da UFPel. Já as entrevistas com os professores foram nas escolas em que estes lecionavam e foram observados. Ocorreram em um espaço reservado na sala dos professores ou em alguma sala de aula sem a presença de alunos. No quadro abaixo constam algumas informações detalhadas como a data, turno e duração das entrevistas.

Quadro 5 – Data, turno e duração das entrevistas

Sujeito	Data	Turno	Duração
Acadêmico Jorge	19/06/2015	Noite	1h15min
Acadêmica Marisa	1/07/2015	Tarde	1h02min
Acadêmico José	2/07/2015	Noite	1h04min
Acadêmico Marcelo	2/07/2015	Noite	1h13min
Acadêmico Vitor	7/07/2015	Tarde	1h17min
Professor Raul	1/04/2015	Manhã	47min
Professora Vanessa	21/05/2015	Tarde	49min
Professora Adriana	12/08/2015	Noite	40min
Professora Mercedes	13/08/2015	Tarde	41min
Professor Humberto	14/08/2015	Tarde	1h36min

Fonte: A autora, 2015.

Todas as entrevistas foram agendadas com os sujeitos da pesquisa e combinou-se o local que preferiam e o horário que tinham disponibilidade. Todos aceitaram sem hesitação conceder a entrevista e permitiram sua gravação, assim como assinaram o termo de consentimento que manifestam estar cientes e de acordo com as condições da pesquisa que envolve as observações e a entrevista. Esteve presente na totalidade das entrevistas um clima agradável e tranquilo, em que os entrevistados demonstraram estar à vontade para responder aos questionamentos e contribuir à pesquisa. O tempo de duração das entrevistas variou, pois alguns eram mais prolixos que outros, além do fato de que nenhuma entrevista foi exatamente igual à outra. Isso porque ao adotar a técnica de entrevista por pautas com questões abertas possibilitou-se que, ao longo da fala dos sujeitos, novos questionamentos fossem acrescentados, conforme as necessidades que emergiram.

Para a estruturação da análise e interpretação das entrevistas pautou-se nos eixos da pesquisa que correspondem aos blocos temáticos com os quais o roteiro de entrevista foi dividido, quais sejam: concepção de Geografia; concepção de Educação e formação do professor. No interior de cada um desses blocos realizou-se a categorização, na qual consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente

definidos” (BARDIN, 1979, p. 117). Destarte, em cada bloco serão apontadas as congruências e diferenciações de concepções entre professores e acadêmicos.

7.1 As concepções de Geografia e seu ensino

Todos os acadêmicos afirmaram, em resposta à questão 1, que escolheram cursar Licenciatura em Geografia porque já gostavam da disciplina na escola. Também apareceram outras justificativas como o sonho desde criança de ser professor de mapas (José), a necessidade de se comunicar com pessoas e o desejo de mudar o sistema de ensino (Marisa), a possibilidade de férias longas (Marcelo), afinidade com as Ciências Humanas (Jorge), o interesse pela Geografia Física e o fato de ser um curso noturno, o que possibilitaria trabalhar durante o dia (Vitor). É interessante que todos licenciandos já manifestavam o gosto pela Geografia e não ingressaram no curso somente visando obter o diploma de curso superior.

Quanto aos professores nem todos manifestaram gostar da Geografia desde a escola e o desejo de ser professor, exceto Raul e Mercedes. Vanessa sonhava em ser professora desde criança, mas queria trabalhar com a disciplina de Física e só optou pela Geografia porque era um curso noturno e envolvia cálculos matemáticos. Humberto sempre gostou de fazer mapas (era uma brincadeira de infância), mas não pensava em cursar a licenciatura. Como o curso de Geografia na época (ano de 2001) só tinha a licenciatura e pelo fato de gostar de se relacionar com pessoas, decidiu cursar e ser professor. Adriana se interessava pela disciplina de Geografia na escola, porém não queria ser professora. Foi uma imposição da família pela falta de oportunidade, visto que morava em uma cidade pequena e somente havia duas opções: magistério e contabilidade. Optou pelo magistério. Dessa forma, nota-se tanto nos professores quanto nos acadêmicos que o interesse pela Geografia é mais comum que o desejo de ser professor/a.

Com o intuito de conhecer a concepção de Geografia e seu ensino dos sujeitos pesquisados, apresentou-se dois questionamentos (questão 2 e 3): o que é Geografia? E para que serve a Geografia que ensinas? O quadro a seguir sintetiza as respostas fornecidas pelos mesmos.

Quadro 6 – O que é Geografia e para que serve a Geografia que é ensinada na visão dos acadêmicos

Acadêmico/a	O que é Geografia e para que serve a Geografia que ensinas?
José	Ela embarga a coisa do nosso cotidiano . Quando tu entra numa faculdade e começa a estudar mais a fundo, tu nota que a Geografia é muito mais que simplesmente uma área física. É o que a gente vê e vivencia muito no nosso dia-a-dia./ É claro que a gente tenta formar cidadão para que ele possa se tornar um membro cada vez mais forte numa sociedade que está cada vez mais letrada. Tento instigar os alunos que eles têm que estudar, porque é só assim que eles vão conseguir mudar o mundo que eles estão vivenciando hoje, senão vai cada um para um lado, acabam não estudando e acabam, muitas vezes, não alcançando o futuro que desejariam.
Marisa	Eu acredito que a Geografia seja um estudo analítico assim. Ela não é uma coisa tão restrita. Tem esse poder de estar se inserindo em todas as áreas e estar contribuindo para todas. Eu acho que é essa circulação de espaço, conhecimento, ciência e humanidades./ Eu acho que a Geografia serve, principalmente, para o aluno poder ter uma percepção da realidade dele para ele poder estar também sendo uma pessoa autônoma e saber lidar com a informação que chega para ele, principalmente da mídia.
Jorge	A Geografia para mim hoje foi abrir uma amplitude assim bem maior da minha visão . Abriu meus horizontes./ Eu tento nas minhas aulas trazer uma questão assim bem crítica-reflexiva . Sempre tento trabalhar com a reflexão, fazer o aluno pensar, fazer o aluno refletir, fazer o aluno criticar o que está acontecendo, refletir um pouco da situação no qual tu se encontra, do teu meio, que tu vive.
Marcelo	Eu acho que a Geografia é uma forma de enxergar o mundo, as relações e entender. Ela propicia com que tu perceba como se dá essas relações e tente entender, pelo menos. Te dá as ferramentas para entender./ Serve para propiciar ferramentas para que eles tenham um olhar sobre o mundo e consigam fazer relações sobre as coisas e pessoas.
Vitor	Eu perguntava o que eles achavam que era Geografia e aí eu iniciava na descrição da palavra. Geografia é a escrita da Terra . Aí eu raciocinava com eles em cima disso. E eu acredito que a Geografia é, basicamente, isso. Eu acho que ela descreve todos os fatores da Terra, formação geológica, formação do relevo. E ela ainda tem o dom de poder ir lá na parte humana e explicar alguns fatores como urbanização, crescimento da cidade. Eu acho que a Geografia é muito dinâmica./ Eu acho que ela serve muito para dar uma base para os alunos e não é algo restrito. Eu sempre procurava fazer um paralelo dos conteúdos com a vida deles. A Geografia serve para além de mapas e capitais.

Fonte: A autora, 2015.

Diante da fala dos acadêmicos, destacam-se algumas categorias que facilitam o entendimento de suas concepções de Geografia: ciência abrangente,

leitura de mundo, cotidiano e descrição da Terra. Está presente a visão de que a Geografia é uma ciência abrangente, isto é, não é restrita, não se limita aos aspectos físicos, mas também estabelece uma ligação com os aspectos humanos e com outras áreas do conhecimento. Apontam que a Geografia relaciona-se ao cotidiano, ao dia-a-dia, à vida dos indivíduos. Essa preocupação com o contexto local aparece nas falas dos acadêmicos, mas também foi observada em suas práticas quando buscavam clarificar o conteúdo apresentando exemplos próximos ao lugar dos educandos, às suas vivências. Isso denota a influência da corrente humanista na visão de Geografia dos sujeitos, tendo em vista que o conceito de lugar assume uma posição de destaque.

Foi explicitado pelos licenciandos que a Geografia possibilita uma leitura de mundo, ou seja, enxergar como se dão as relações no mundo e ter uma visão ampla. São apontamentos de certa forma genéricos, pois não esclarecem a perspectiva sob a qual a Geografia propicia esta leitura de mundo. O que chama a atenção é que, com exceção de Marisa com uma breve referência, os acadêmicos não citaram o objeto de estudo da ciência geográfica: o espaço geográfico. O que caracteriza esta ciência e disciplina escolar é a análise do espaço geográfico. Este é o ponto comum entre os geógrafos, sejam eles das mais distintas especialidades (Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia Política, Geomorfologia, entre outras). Diante deste quadro elaborado pelos acadêmicos, a Geografia estaria viúva do espaço, como já apontara Milton Santos (2008) ao se referir ao surgimento da Nova Geografia?

Cabe salientar que as noções de Geografia dos acadêmicos não podem ser consideradas como equivocadas, mas evidenciam pouca clareza no que se refere ao objeto de estudo da ciência em questão. Isso é preocupante no sentido de que as práticas educativas estão associadas às concepções epistemológicas do sujeito educador. Se não há uma base teórica consistente, como serão desenvolvidas estas práticas? O que identifica a Geografia e, conseqüentemente, a diferencia das demais ciências é o estudo do espaço geográfico. Esta é sua raiz epistêmica. Se esta identidade da ciência que a torna única e particular não está naturalizada na mente do educador, como será identificada e percebida pelos educandos?

Vitor foi o único acadêmico que apresentou uma concepção clara de Geografia, a qual referia-se à etimologia da palavra, ou seja, Geografia como descrição da Terra. De acordo com Moraes (1997, p. 13), “esta concepção é a mais

usual, e ao mesmo tempo a de maior vaguidade”. Isso porque abarca todos os fenômenos que se manifestam na superfície terrestre. Esta concepção está associada às formulações de Kant e é própria da corrente tradicional da ciência geográfica, visto que considera como uma ciência de síntese (lida com questões de todas as ciências) e descritiva. Assenta-se nos postulados do positivismo, de modo que não ultrapassa a mera descrição dos fenômenos.

Ao desenvolver práticas em consonância com esta concepção epistemológica tende-se a apresentar uma visão de Geografia muito geral aos alunos. Por limitar-se à descrição dos fenômenos terrestres sem buscar uma reflexão sócio-espacial recai-se em uma questão observada na prática pedagógica de Vitor: o conteúdo como um fim do processo educativo. Dessa maneira, torna-se possível compreender a preocupação exacerbada de Vitor com o conteúdo, pois o objetivo era que os educandos fossem capazes de descrever a Terra, o que representava a aprendizagem do conteúdo. Não se buscou ir além no sentido do conteúdo ser um meio para o aluno desenvolver o raciocínio espacial e uma reflexão crítica da sociedade.

No que diz respeito ao questionamento acerca da utilidade da Geografia que ensinam (questão 3), os acadêmicos apresentaram respostas que convergem com os pressupostos de um ensino pautado na linha teórica da Geografia Crítica. Visam a formação de cidadãos, instigam a criticidade e reflexão dos alunos e a construção da autonomia dos mesmos. Um ensino de Geografia voltado à formação para a cidadania constitui uma afirmação não rara entre professores e teóricos desta área. Contudo, cabe questionar: até que ponto a ideia de formação de cidadãos não passa de um mero discurso?

Uma educação para a cidadania é desejável e, de fato, importante à medida em que busca o questionamento de verdades cristalizadas, a desnaturalização de discursos hegemônicos, o exercício da reflexão e da autoria de pensamento. Indubitavelmente, são questões relevantes e essenciais para que seja possível empreender mudanças significativas no espaço escolar. Para a efetivação deste discurso, deve-se atentar para as práticas educativas realizadas. Assim,

Se a formação do educando para ser um cidadão passa pela ideia de prepará-lo para “aprender a aprender”, para “saber fazer”, o papel das disciplinas escolares, e o da Geografia particularmente, tem a ver com o método, quer dizer, de que forma se irá abordar a realidade. E daí, insisto, a clareza do objeto da Geografia é fundamental, pois nos dá os instrumentos (o conteúdo, as

informações geográficas) para chegar onde pretendem. (CALLAI, 2001, p. 137)

A afirmação de Callai acerca da formação do cidadão remete à discussão supracitada referente à clareza do objeto da Geografia por parte dos futuros professores. Considera-se que almejar uma formação para a cidadania é necessária, mas não basta para sua concretização. É preciso que esteja cômico do modo como a Geografia poderá contribuir nesse processo e que postura deve-se adotar para tal fim. Isso pressupõe uma clareza quanto à concepção epistemológica de Geografia que orienta a ação pedagógica.

Callai (2001) preconiza que um ensino de Geografia voltado à formação cidadã deve possibilitar a compreensão do espaço construído no cotidiano e a relação do indivíduo com o meio em que vive. A fala dos acadêmicos está alinhada com esta perspectiva, uma vez que destacam a importância da ligação do conteúdo geográfico com a vida dos discentes e a reflexão destes sobre seu meio. Nas práticas de sala de aula dos acadêmicos houve alguns esforços e tentativas profícuas de pensar o lugar do aluno, porém a reflexão crítica não esteve tão evidente devido aos raros momentos de diálogo e debate de ideias.

Quando questionados acerca dos problemas que percebem no ensino de Geografia na escola básica (questão 4), além do salário baixo, os acadêmicos apresentaram uma variedade de respostas, como: a falta de comprometimento dos alunos com sua educação (José), a infra-estrutura precária da escola (Marisa, Marcelo), a baixa carga horária da disciplina de Geografia (Jorge), a desvalorização e o menosprezo conferido à Geografia em relação às outras disciplinas escolares (Jorge), a carência de recursos materiais (Marcelo), a sobrecarga de horários do professor (Marcelo) e o fato do professor com formação em Geografia ter que lecionar outra disciplina (Vitor).

São apontamentos que, infelizmente, não são novidade no campo da Educação. Isso revela que por mais que estas constatações já tenham sido feitas há algumas décadas, não houve avanços significativos no sentido de solucionar estes problemas. Cabe salientar que grande parte destes é de responsabilidade do poder público e apesar de ser consenso em toda a sociedade a importância da Educação, os investimentos do governo (neste caso, estadual) são irrisórios diante das necessidades das instituições escolares e dos professores, o que demonstra uma contradição evidente.

Chamou a atenção a questão levantada por Vitor ao que denomina de “professor quebra-galho”, que seria um professor de Geografia ministrar aula de História, por exemplo. O acadêmico considera ser frustrante ao professor, além de um desrespeito com as áreas do conhecimento. Essa é uma realidade nas escolas que ocorre em função da falta de professores ou devido à forma como os concursos para o Magistério do Rio Grande do Sul têm se estruturado nos últimos anos, de maneira que são organizados com base nas grandes áreas. Geografia pertence à grande área das Ciências Humanas, juntamente com História, Filosofia e Sociologia. Este quadro é preocupante e provoca o questionamento: se está discutindo e propondo que para ensinar Geografia é relevante uma clareza das concepções epistemológicas de Geografia e de Educação e para tanto é necessário (re)pensar a formação do professor de Geografia, como lidar com um contexto em que o professor da disciplina de Geografia não tem formação nesta área? Esta questão expressa a complexidade do sistema de ensino atual e ultrapassa os limites desta pesquisa, mas ao mesmo tempo provoca inquietações.

O quadro a seguir é formado pelas respostas dos acadêmicos às questões 5 e 6 acerca de como acreditam que deve ser o ensino de Geografia e como tentam se aproximar na prática para implementar tal intencionalidade.

Quadro 7 – Como deve ser o ensino de Geografia na visão dos acadêmicos e como se aproximam na prática desta proposta

Acadêmico/a	Como deve ser o ensino de Geografia e como tenta praticá-lo
José	Um ensino que instigue o aluno a buscar a compreensão do espaço geográfico que ele está situado com outros lugares onde ele está, [...], que ele possa saber que o ensino de Geografia não perpassa somente a parte física, como também a parte humana. Que o nosso cotidiano é geográfico./ Na minha prática eu tento fazer sempre diferente . Eu nunca tento fazer uma aula igual a outra, uma aula repetitiva igual a outra. Numa aula ou eu passo um documentário e tal, ou eu uso mapa. Na outra aula, eu uso o quadro, na outra aula eu uso xerox, eu uso folhas. Eu tento sempre diversificar as aulas para que não fique aquela coisa monótona do aluno chegar na aula e saber que o professor vai dar todo o conteúdo no quadro.
Marisa	Tentar romper com essas amarras de, não caráter conteudista, mas caráter de ainda meio decoreba assim. Porque eu acho que é super importante você saber o conteúdo, mas é saber esse conteúdo de forma autônoma. Não ser tão cartesiano assim, mas ser uma Geografia que contemple justamente esse conhecimento plural do aluno , dele estar observando o cotidiano e, a partir disso, a gente tentar trazer o conteúdo da Geografia./ Eu ia tentar conhecer os

	alunos , saber os gostos deles a partir de um diagnóstico escrito e também falado. E aí tentar propor uma aula que vai contemplar essas respostas. Mas também conhecer a realidade da escola , conhecer também toda a estrutura, porque a escola serve também, não como um conteúdo, mas um meio de estar estudando.
Jorge	Eu gostaria de encontrar maneiras de saber aprimorar mais esse sentido de como chegar na turma para ensinar . Eu tinha vontade justamente de ter mais tempo, ter mais período de Geografia e que a gente conseguisse fazer uma coisa bem diferenciada, conseguisse trabalhar. E o contato com a escola tinha que acontecer muito antes no curso, porque a gente se encontra dentro da escola no 6º semestre, estágio de Fundamental./ Lendo bastante . Literatura de Ensino, muito de Educação. Eu leio muita coisa de Educação.
Marcelo	O ensino de forma geral está pedindo, os alunos estão pedindo uma renovação . E eu acho que aulas mais construtivistas , de repente, e que envolva os alunos no processo de construção do conhecimento. Na Geografia, eu acho que fazer saídas de campo é fundamental, fazer com que eles participem na construção, por exemplo, de mapas. Trazer um caráter mais prático assim que envolva eles no processo./ Construir junto com eles, envolver eles. Eu procuro fazer uma aula que a todo momento eu questiono eles.
Vitor	A gente tem a oportunidade de chegar na escola e transmitir, ter um contato com os alunos mais próximo e se reinventar todos os dias. Pensar que a gente está entrando na profissão, porque a gente gosta. Esquecer os lados negativos da profissão, que tem em todas as outras, mas tentar trazer para a sala de aula uma mente e um objetivo de fazer uma mudança ali, de batalhar todo dia assim como profissional, ser diferente sem esquecer o contexto que tu estás. Eu acho que (a mudança) inicia no professor./ Percebi assim que não existe modelo. Eu acho que a gente se descobre como professor. O ensino ainda é muito tradicional, mas quando tu consegue, nesse contexto, trazer uma novidade , eles assimilam. Tu sabe que está preso a algumas organizações, diretrizes. Mas tu tem liberdade para fazer tua aula e eu acho que tu tem que trabalhar nessa liberdade da tua aula.

Fonte: A autora, 2015.

Cabe salientar que aparece, pela primeira vez, uma referência explícita à compreensão do espaço geográfico (fala de José) como objetivo do ensino de Geografia, embora não tenha sido expresso na fala dos acadêmicos acerca de suas concepções de Geografia. Percebe-se que, mais uma vez, é enfatizada a relação que deve ser estabelecida em sala de aula entre a Geografia e o cotidiano do aluno. A consideração da escala local no ensino de Geografia é reiterada pelos acadêmicos, o que representa uma perspectiva interessante de ser trabalhada, pois “o estudo do Lugar permite inicialmente a identificação e a compreensão da

geografia de cada um, o que é básico para a reflexão sobre a espacialidade da prática cotidiana individual e social.” (CAVALCANTI, 2009, p. 148) Parte-se do pressuposto de que na prática cotidiana os sujeitos constroem geografia e elaboram conhecimentos sobre os espaços vividos. A partir do confronto entre os saberes geográficos dos alunos e os saberes geográficos escolares contribuir-se-á para que os educandos desenvolvam uma reflexão espacial crítica.

Outra categoria extraída da análise do conteúdo manifestado pelos acadêmicos diz respeito ao anseio por mudança e renovação no ensino da disciplina. Visam superar o ensino baseado na memorização e desenvolver aulas construtivistas que envolvam os alunos, que apresentem novidades aos mesmos e que possuam um caráter prático sem restringir-se à mera exposição do educador. Para tanto, afirmam que desenvolvem aulas diversificadas em termos de metodologias e utilização de recursos diferentes, provocam questionamentos aos discentes, realizam leituras sobre temáticas do campo da Educação, tentam conhecer os alunos e a escola. É digno de nota que a fala de Marisa sobre a importância de conhecer a escola está alinhada com o pensamento de Costella (2014, p. 203), a qual preconiza que “para preparar nossas aulas pensamos escola, aluno, contextos e não somente as listagens de conteúdos de geografia. Conhecer a escola e seu conjunto é conhecer em qual contemporaneidade nosso aluno está inserido.” Logo, a escola deve ser parte das aulas e não exterior a elas.

De acordo com suas respostas, pretendem romper com o ensino tradicional de Geografia, destacando a liberdade que o professor tem para desenvolver seu trabalho e propondo atividades que possibilitem a construção do conhecimento. No capítulo anterior constatou-se que os acadêmicos buscavam traçar ligações entre o conteúdo e o cotidiano dos alunos e realmente utilizaram diferentes recursos didáticos em suas aulas, porém essas medidas não acarretaram, necessariamente, um processo de construção do conhecimento. Apesar de apresentarem uma visão que converge com a linha teórica da Geografia Crítica e da Geografia Humanista, alguns elementos basilares destas correntes raramente foram observados em seus fazeres pedagógicos, como o debate de ideias, a desordem do pensamento, a reflexão crítica, o desenvolvimento da autonomia, a articulação dialética entre sociedade e natureza.

No que concerne à concepção de Geografia dos professores, apresenta-se o quadro a seguir com a síntese de suas respostas das questões 2 e 3.

Quadro 8 - O que é Geografia e para que serve a Geografia que é ensinada na visão dos professores

Professor/a	O que é Geografia e para que serve a Geografia que ensinas?
Raul	A Geografia é um apanhado de todas as ciências , acaba entrando em todas as áreas. Permite viajar pelo mundo inteiro e isso é uma coisa que me fascina: conhecer o mundo ./ Serve para o aluno ter noção do próprio espaço e ter noção do mundo , o quanto ele é importante onde ele vive. Para que tenha visão do todo , que não é só onde ele mora.
Vanessa	É complicado, porque a Geografia envolve muita coisa ./ Serve pra vida deles no cotidiano , serve pra provas e concursos , serve pra eles verem que o mundo não é só Pelotas, tentar ver que o mundo é mais amplo, que eles podem conhecer outros lugares, podem conhecer outros Estados, outros países. (Serve) Pra dar importância para si mesmos . Não digo que a gente sirva como modelo, mas eles se refletem muito na gente.
Mercedes	É uma disciplina que faz o aluno pensar, refletir o espaço em que vive, a maneira como as coisas se organizam, a política, a economia, clima, vegetação. Todos os aspectos físicos, sociais, econômicos para o aluno entender esse espaço que ele vive./ Para entender o dia-a-dia, o cotidiano . Entender esse espaço que ele vive e também tornar um cidadão mais crítico, mais consciente, mais atuante.
Humberto	A Geografia é uma tentativa de explicar o espaço. Como ordenar, como entender esse espaço. Eu entendo como a ciência do espaço ./ Se eu for pegar o PCN, a Geografia serve para dar conteúdo , mas eu tento dar três focos para eles. Eu tento dar no 8º, 9º o Brasil, que no caso é a Geografia de regiões, de áreas. Eu tento dar algum conhecimento básico daquelas áreas. E como eu sempre fui professor de cursinho, eu tento dar conteúdos que são úteis para eles em concurso, em ENEM, em vestibulares . Em terceiro, eu tento explicar para eles que existe faculdade, que existe ensino médio técnico, que existe PROUNI, que existe coisas além que eles já têm que começar a pensar agora para quando forem fazer um Médio. Então, eu tento dar essa amplitude de mundo para eles.
Adriana	Geografia é o mundo, é tudo . A partir da Geografia tu compreende todas as questões, desde as mais simples às mais complexas, do mundo e nas sociedades./ Se servir para eles estabelecerem alguma relação com a vida deles, com a sociedade, com a natureza, com o meio ambiente, o mundo, eu estou satisfeita. Se eles perceberem, despertarem para as questões que envolvem a sociedade hoje e as pessoas e as relações que se estabelecem, eu já estou satisfeita.

Fonte: A autora, 2015.

A análise das concepções de Geografia dos professores permite indicar duas categorias: ciência de síntese e ciência do espaço. Assim como alguns acadêmicos se referiram à Geografia como ciência abrangente, o mesmo ocorreu com três professores que a entendem com o que denominamos de ciência de

síntese, visto que envolve outras ciências e trata do mundo. Esta concepção marcou o discurso geográfico tradicional em finais do século XIX até meados do século XX e corresponde a um entendimento superficial de Geografia, tendo em vista a ausência de definição de um objeto de estudo. A crise da ciência geográfica pós Segunda Guerra Mundial foi desencadeada, entre outros fatores, por este problema que, segundo Porto-Gonçalves (1982, p. 72), “diz respeito à definição do solo teórico da geografia, à determinação do seu objeto científico”. A partir disso, desenvolveram-se diferentes perspectivas no interior da Geografia científica. Contudo, as entrevistas revelam que ainda há uma presença forte desta concepção pouco esclarecedora de Geografia, mesmo com os avanços nas discussões teóricas empreendidas na academia.

Por outro lado, Mercedes e Humberto concebem a Geografia como ciência do espaço, de modo que ao considerar aspectos físicos e humanos o aluno pode entender o espaço em que vive. São os únicos sujeitos da pesquisa que se referem explicitamente ao objeto que garante a identidade da ciência geográfica. Esta concepção que apresentam está de acordo com a afirmação de Suertegaray (2001, p. 2) de que “o campo de atuação da Geografia está balizado pelo conceito de espaço geográfico. Constitui este, o conceito mais abrangente, por consequência o mais abstrato”. Logo, estes demonstram uma clareza quanto ao objeto de estudo da Geografia. É importante considerar que Raul também se refere ao espaço, mas no terceiro questionamento da entrevista concernente à utilidade da Geografia que ensina.

Suas respostas para a questão 3 da entrevista (para que serve a Geografia que ensinas?) podem ser agrupadas nas seguintes categorias: formar cidadão, entender o cotidiano/próprio espaço, participar de concursos, dar conteúdo. Novamente, foi mais citado a importância da Geografia ao relacionar com a vida dos estudantes a fim de que compreendam o cotidiano e seu próprio espaço. Depreende-se que há um interesse expresso por um ensino de Geografia que seja significativo aos educandos, pois destacam a necessidade de estabelecer uma ligação dos conteúdos da disciplina com as vivências espaciais deles. A categoria “entender o cotidiano” representa um ponto em comum na fala de acadêmicos e de professores, de maneira que a aprendizagem em Geografia assentada no conceito de lugar está no centro das preocupações destes sujeitos. A categoria “formar cidadão” também esteve presente no grupo de professores e está associada à

categoria anterior. Isto é, defendem que a partir do entendimento do espaço em que os alunos vivem, estes podem se tornar cidadãos críticos.

Houve ainda respostas caracterizadas por uma visão conteudista do ensino de Geografia, como as categorias “participar de concursos” e “dar conteúdo”. Evidencia-se uma perspectiva utilitarista da disciplina escolar ao servir para concursos, mas é legítima. Também é exposto por Humberto de que o ensino serve para dar conteúdo, o que denota um caráter transmissivo da disciplina. Destarte:

Ao agir assim, direcionamos o foco do trabalho ao produto – o conteúdo – e abandonamos o compromisso fundante da docência: possibilitar que o aluno aprenda e seja capaz de mobilizar suas aprendizagens em diferentes situações. Ao apostar na transmissão de conteúdos de Geografia, relegamos a um segundo plano o que é essencial, a possibilidade de agir na direção do conhecimento, na formação de competência e atitudes com base nas quais os alunos se situem na complexidade do mundo com autonomia e identidade. (COSTELLA; SCHAFFER, 2012, p. 42)

Pensar que a Geografia serve para dar conteúdo pode restringir a capacidade da disciplina de promover a reflexão e o pensamento crítico do discente. O objetivo do trabalho do professor, nessa perspectiva, consiste em abordar uma listagem de conteúdos com a turma. Assim, o conteúdo é o fim do processo educativo e o ensino pauta-se na transferência de conhecimento. “Dar conteúdo” tende a dificultar a construção do conhecimento a partir de uma relação horizontal entre os sujeitos da aprendizagem e se aproxima dos princípios de uma pedagogia diretiva. Por outro lado, salienta-se que se depende também do que cada aluno fará com este conteúdo, de modo que não impede que atue de maneira reflexiva sobre o conhecimento. Além disso, Humberto e Vanessa tocaram em pontos para além da Geografia, como a questão de, na condição de professor/a, ser exemplo para os alunos e dar uma “amplitude de mundo” aos mesmos no sentido de orientá-los em suas decisões profissionais futuras. Deixam claro que ser professor de Geografia não se limita a lidar com o conhecimento geográfico, mas também atuar na formação pessoal de sujeitos.

Quanto aos problemas que percebem no ensino de Geografia na escola pública (questão 4), além do salário baixo, os professores responderam: carência de recursos na escola (Vanessa, Mercedes, Adriana), falta de vontade do aluno para aprender (Raul, Mercedes, Adriana), ausência de suporte da família ao aluno (Raul, Mercedes), número elevado de discentes por turma (Vanessa), desvalorização da escola (Mercedes), desvalorização do conhecimento formal (Mercedes), dificuldade

de lidar com a geração da tecnologia (Mercedes), desmoralização do profissional docente (Humberto). Notou-se que neste questionamento os professores tinham muito a dizer, pois apresentaram diversas dificuldades que enfrentam na sua prática cotidiana. Algumas delas também estiveram presentes na fala dos acadêmicos como a carência de recursos materiais e a falta de vontade dos alunos.

A falta de interesse e desmotivação dos educandos é vista como uma das principais barreiras ao trabalho do professor. Afirmam que não há uma pré-disposição do aluno para aprender. Nas palavras de Raul: “Eu tenho que fazer a criatura gostar de aprender, porque ninguém aprende se não tiver com vontade de aprender”. Diante disso, como fazer o aluno querer aprender? De acordo com Kaercher (2014, p. 63), “para que seja possível desenvolver o desejo do aluno em aprender é preciso que o futuro professor também tenha este desejo”. Nesse sentido, a postura assumida pelo educador deve ser também de busca pelo conhecimento e isso será percebido pelos alunos e poderá cativá-los.

Evidentemente que todo docente gostaria de entrar em uma sala de aula cuja turma estivesse muito interessada e disposta à aprendizagem. Contudo, o fato da realidade ser outra não significa que não pode ser modificada. Estimular os alunos a participarem da aula, questionando-os, provocando-os e levando um material (mapa, globo, poesia, vídeo, música, pintura) poderá chamar a atenção dos mesmos. Já a cópia do quadro como única metodologia, por exemplo, que não exige o exercício do pensar nem o envolvimento do educando na aula tende a intensificar seu desinteresse, conforme se constatou nas observações das práticas.

Foi destacado pelos sujeitos a falta de reconhecimento da profissão docente pela sociedade. Consideram que mais que uma desvalorização salarial, o professor está sendo desmoralizado. Aliado a isto a escola perde seu sentido, principalmente aos alunos, cuja parcela questiona sua importância e não demonstra vontade de comparecer às aulas. Esse quadro contribui para a desmotivação do educador, o que acarreta muitas vezes em problemas de saúde como a síndrome de *burnout* (doença associada ao esgotamento profissional) e/ou a desistência da profissão.

No quadro seguinte, os professores respondem como deve ser o ensino de Geografia e como se aproximam na prática desta proposta apresentada.

Quadro 9 – Como deve ser o ensino de Geografia na visão dos professores e como se aproximam na prática desta proposta

Professor/a	Como deve ser o ensino de Geografia e como se aproxima na prática
Raul	Eu acho que a Geografia teria que ter mais meios de mostrar a informação de uma forma mais visual . Só falar eu acho que entra no ouvido e sai pelo outro./ Eu tento fazer com vídeos, com slides, com PowerPoint, mostro imagens e tento sair do discurso e procuro fazer mais visual possível as informações.
Vanessa	Eu sou totalmente a favor do conteúdo e acho que o estudante tem que sair com uma base boa. Eu acho que a única coisa que tem que ser diferenciada, muitas vezes, é a maneira como esse conteúdo chega nele. [...] desde que os exemplos sejam do cotidiano dele, sejam mais atuais./ Material extra, vídeo, foto. Eu trago, agora quando for o conteúdo de rochas, eu vou trazer os tipos de rochas pra eles. Eles gostam dessa parte mais visual .
Mercedes	A gente deve voltar mais para a tecnologia, utilizar mais a tecnologia para ver se desperta mais o interesse deles. E dentro disso tudo também valorizar a questão dos conteúdos programáticos . Muitas vezes, pensam na questão da tecnologia, em aula diferenciada e às vezes parece que fica em segundo plano o conteúdo. Parece que fica meio vazio. Então, não é desvalorizar o conteúdo em si, mas uma nova metodologia para ensinar. Uma nova metodologia sem perder o conteúdo, o conhecimento em si./ É pesquisa, eles serem autores da busca pelo conhecimento.
Humberto	O conteúdo de sexto ano deveria ser dado talvez no 8º, 9º. Eu acho que ele é um conteúdo pesado demais para ser dado no 6º ano. É muito abstrato. [...] Eu acho que o problema não é a Geografia. O problema é o tipo de escola que a gente tem no Brasil. Na verdade, se a gente tivesse uma escola que realmente priorizasse o ensino e não o número, a gente podia dar o que a gente quisesse./ Eu tento mostrar a realidade para eles. Eu tento trabalhar com a realidade.
Adriana	Eu acho que deveria ser repensado. Agora como exatamente eu não sei. Acho que a área das Humanas deveria se reunir . E a universidade eu acho que deveria repensar também a prática. Porque continua igual, mudou o ensino e a formação é a mesma. O diálogo com as outras áreas hoje é fundamental por causa do ensino Politécnico./ A relação com as áreas . Na avaliação nós nos reunimos e avaliamos o aluno em conjunto. Se vê o que aconteceu com ele em cada disciplina.

Fonte: A autora, 2015.

Diante do quadro apresentado, é possível elencar três categorias: metodologia, conteúdo e relação com outras áreas. A questão metodológica no ensino de Geografia foi ressaltada pela maioria dos professores, assim como esteve presente na fala dos acadêmicos. Os educadores esclarecem que deve-se utilizar metodologias diferenciadas com destaque para a questão visual, a qual desperta a

atenção dos estudantes. No entanto, os professores (Raul e Vanessa) que citaram trabalhar com vídeos, fotos e slides não utilizaram estes recursos nas aulas observadas, com exceção de uma aula em que Raul trabalhou com um vídeo. O que predominou nas práticas de ambos foi a exposição, cuja metodologia é de certa forma criticada pelos próprios educadores. Dessa maneira, percebe-se uma contradição entre o discurso e a práticas destes sujeitos, visto que suas considerações tendem a ser mais críticas e progressistas do que suas práticas educativas.

Cabe destacar a importância que os sujeitos (Vanessa, Mercedes, Humberto) concederam ao conteúdo. Humberto deteve-se ao conteúdo em relação à uma questão de estruturação do currículo, porém Vanessa e Mercedes argumentaram acerca da relevância do conteúdo no ensino de Geografia, de modo que a aplicação de diferentes metodologias não significa a eliminação do conteúdo. A preocupação de Mercedes em buscar novas metodologias sem desconsiderar o conteúdo para não tornar a aula vazia de conhecimento está associada à ideia de evitar que suas aulas sejam como um pastel de vento, conforme denomina Kaercher (2007). Segundo o autor, a Geografia como pastel de vento é vistosa e atraente por fora, mas com um recheio pobre. Isto é, seria uma aula com metodologias inovadoras, mas frágil em reflexão. Por conseguinte, a estratégia adotada por Mercedes consiste em propor que os alunos desenvolvam pesquisas, assim como observou-se em seu fazer docente.

Já Adriana aponta a necessidade de comunicação da Geografia com as outras áreas das Ciências Humanas devido, sobretudo, a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul, o qual determina a avaliação dos alunos através das grandes áreas do conhecimento. Para a professora, isso exige mudanças no ensino, bem como na formação docente na universidade. Logo, é uma nova perspectiva que se apresenta para os professores estaduais do Ensino Médio, a qual enfatiza o caráter interdisciplinar e pressupõe um contato mais próximo entre as disciplinas escolares.

Ao comparar a fala de acadêmicos e professores, nota-se que os primeiros pensam o ensino de Geografia de forma mais ampla, no que se refere aos seus objetivos e suas potencialidades (aulas construtivistas, renovação do ensino, relação com o cotidiano). Já os professores são mais pragmáticos, pois apresentam questões ligadas à prática de sala de aula (metodologia e conteúdo). Essa diferença

pode ser compreendida em função da experiência prática dos educadores, que os faz pensarem em questões mais concretas do ensino da disciplina geográfica, ao passo que os acadêmicos têm menos contato com o espaço escolar.

Entretanto, as concepções de Geografia entre os dois grupos de sujeitos pesquisados não apresentaram tantas divergências. Pelo contrário, em ambos apareceu a ideia de ciência de síntese e a associação com o cotidiano, isto é, o lugar de vivência do aluno. Dos conceitos da Geografia (espaço geográfico, território, paisagem, região e lugar) foram citados, direta ou indiretamente, o espaço geográfico (minoria dos sujeitos) e o lugar (maioria dos sujeitos) Cabe ressaltar que referências ao contexto local de vivência dos indivíduos, em que classificou-se como pertencente ao conceito de lugar foi predominante nas visões de Geografia de acadêmicos e docentes. A concepção vaga de Geografia como ciência de síntese com afirmações de que tudo é Geografia também foi recorrente. Não se pretende rotular os sujeitos pesquisados, mas a partir das análises realizadas constatou-se que os mesmos apresentam uma epistemologia da Geografia frágil, pouca clara. Salvo exceções, não se percebeu uma base epistemológica consistente no que diz respeito à ciência geográfica.

Conforme Garcia (1995, p. 65), “o que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, pelo que se torna necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino.” Nesse sentido, analisar as visões de Geografia dos sujeitos (acadêmicos e professores) não é suficiente para compreender suas práticas. Urge conhecer suas concepções de Educação. A seção seguinte propõe-se a discorrer acerca de tal fim.

7.2 As concepções de Educação

O segundo bloco temático do roteiro da entrevista foi organizado com o intuito de questionar os sujeitos sobre aspectos referentes, sobretudo, ao processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, tinha-se o objetivo de investigar suas concepções de Educação. Neste bloco, apenas uma questão (questão 12) foi distinta entre o grupo de acadêmicos e o grupo de professores, visto que foi direcionada ao primeiro para a vivência específica de estágio e, para o segundo, à experiência profissional.

Quadro 10 – Papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem na visão dos acadêmicos

Acadêmico/a	Papel do professor e do aluno
José	Ele não pode só depositar no aluno toda a matéria e o aluno não pode só receber, receber, receber. Deve haver essa troca . Então, enquanto não houver essa troca de diálogo entre professor e aluno, enquanto não tiver uma aproximação de uma amizade, de uma amizade que eu te digo dentro de respeito, dentro de saber que o professor tem o seu lado de professor, o aluno de aluno, mas que haja essa interligação.
Marisa	O professor é um veiculador assim. Ao mesmo tempo que ele está ensinando, ele tem que estar sabendo lidar com as sensações de cada um que está na sala de aula e tentar respeitar aquilo da mesma forma. O papel do professor não é só transmitir esse conhecimento, mas ser o cara que vai estar ali meio que cuidando de cada pessoa que está na sala de aula. Então, o professor acaba sendo um psicólogo, um psico-professor . O papel do aluno é isso, também ser um articulador , enquanto o professor também é. [...] Eu acredito que o professor seja o orientador .
Jorge	Eu acredito no professor mediador . Por muitas vezes, a gente vê que na prática não consegue se estabelecer por uma questão até mesmo do próprio aluno não estar preparado ainda para receber um professor mediador. Ele está preparado para receber um professor que seja eu falo, tu escuta, que ele já está acostumado e o que vem de casa. Então, quer dizer, que nem o Paulo Freire falava não é uma tábula vazia que vem. Eu procuro uma aula usando bastante da dialética .
Marcelo	Eu acho que o papel do professor é mediar , é envolver, é levar conhecimento, mas esse conhecimento também ser construído com os alunos. Então, eu acho que tanto o papel do professor quanto do aluno é construir o conhecimento , sabe. E o professor como promoção dessa construção assim.
Vitor	Quando tu transmite algo para o aluno e ele consegue criar conexão com a vida dele, e ele consegue traduzir em termos práticos aquilo para ele, tu conseguiu chegar ao aprendizado, à aprendizagem. Eu acho que é papel dos dois. Eu acho que o professor é o mediador . O papel do aluno é , basicamente, ele ir até a sala de aula e ouvir . E tu tens um aluno dinâmico e um professor fica indicando, fica organizando esses conhecimentos para ele. Não é aquela tábula rasa.

Fonte: A autora, 2015.

Em relação ao papel do aluno e do professor no processo de ensino-aprendizagem (questão 7), os acadêmicos tiveram mais facilidade de explicar o papel do educador. Não demonstraram muita clareza no que se refere ao papel do aluno, o que remete ao pensamento de que o aluno é secundário e o que importa é

o professor ensinar. Ao analisar as respostas, pode-se indicar as categorias: professor mediador, professor orientador, relação dialógica, aluno articulador e aluno ouvinte. A ideia de professor mediador que assume a iniciativa de desencadear o processo pedagógico e é responsável por organizar o mesmo foi a mais citada. Esta esteve presente no discurso, porém na prática, muitas vezes, foi esquecida. Marcelo refere-se a um processo de construção do conhecimento que envolve a participação do educador e dos educandos, o que está alinhado com a epistemologia construtivista, na qual “o conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio” (BECKER, 2001, p. 36).

Vitor apresenta uma fala, de certa forma contraditória, uma vez que defende a ideia de professor mediador e de que o aluno não é tábula rasa, porém afirma que o papel do discente é ouvir. Embora considere que o educando não é uma tábula rasa, apresenta uma visão de que o aluno deve assumir uma postura passiva no processo de aprendizagem. Esta perspectiva está mais próxima de uma pedagogia diretiva e epistemologia empirista, pois o papel do aluno é secundarizado. Já Jorge, por sua vez, também critica a ideia de educando como tábula rasa, mas diferentemente de Vitor, manifesta adotar a dialética. Logo, observa-se uma coerência em seu raciocínio, pois entende que um professor mediador deve estabelecer uma relação dialética com os alunos. Isso quer dizer que o processo educativo deve contar com a participação ativa dos educandos.

É interessante que Jorge apresenta uma concepção de ensino construtivista, mas faz a ressalva de que é difícil sua implementação na prática pelo fato dos alunos não estarem preparados e acostumados com este modo de ensino. O modelo de ensino predominante é caracterizado por uma educação tradicional, reprodutivista e centrada na figura do professor como detentor do saber. Enfrentar as barreiras de uma estrutura enraizada não é uma tarefa simples, tanto que nas aulas observadas a construção do conhecimento e a troca entre docente-discentes foi pouco percebida.

Nesse sentido, deve-se refletir que uma mudança no ensino não depende exclusivamente do professor, mas também dos alunos. Indubitavelmente, o contexto é mais amplo e complexo para que haja mudanças estruturais no ensino básico. Todavia, o professor, dentro de sua sala de aula e na relação com seus alunos pode dar início a pequenas, porém significativas mudanças. Conforme preconiza Morin

(2005, p. 10), “não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento.” Essa reforma, que está associada à concepção de Educação do professor, poderá ocorrer se este provocar a desacomodação do pensamento do aluno a apresentar novas possibilidades de aprendizagem. Em um primeiro momento, haverá a resistência por parte dos educandos, mas através do embate de ideias e do diálogo com a turma será possível promover estas transformações. Cabe ressaltar que trata-se de um trabalho diário e com resultados a longo prazo.

A relação professor-aluno amigável foi citada por José como importante a fim de propiciar o diálogo. Na mesma linha de pensamento, Marisa defende um professor orientador e um aluno articulador, o que pode ser observado claramente em sua ação pedagógica ao orientar a dinâmica da aula e questionar os estudantes visando estimular a manifestação dos mesmos. Além disso, Marisa refere-se a um “psico-professor”, destacando que o educador também atua, em determinados momentos do seu fazer docente, como psicólogo, pois lida com alunos que reagem de diferentes maneiras durante a aprendizagem. Não se pretende exagerar esta afirmação para não cair em um discurso vago sobre a função do professor, mas cabe salientar que esta constatação de Marisa ratifica a noção de que a docência envolve razão e emoção devido à relação que é estabelecida entre educador e educandos. Sendo assim, deve-se desconstruir o pensamento de que lidar com o emocional e com o conflito é função exclusiva do psicólogo. A prática docente também é constituída de elementos para além do científico-racional, o que é imprescindível nas relações humanas, pois conforme a música de Lenine (2015c) “*o coração severa quando a razão enraíza...*”.

Quando questionados acerca de como o aluno aprende (questão 8), a maioria dos acadêmicos (Marisa, Jorge, Marcelo, Vitor) responderam que cada aluno aprende de uma maneira. Ou seja, há formas muito particulares para cada aluno aprender e estas variam de um sujeito para o outro. Somente José foi mais específico e afirmou que o educando aprende quando o conteúdo é apresentado como algo próximo à sua realidade e à sua vida. No que diz respeito às estratégias que empregam para propiciar a aprendizagem (questão 9), suas respostas foram: diversificar as metodologias e recursos utilizados (José, Marisa, Jorge), explicar o conteúdo de patamares mais simples aos mais complexos (Jorge), acompanhamento individual (Marcelo), sem pressa em “vencer” o conteúdo

(Marcelo), desenvolver pesquisa e trabalhar com imagens (Vitor). Algumas das estratégias citadas também não correspondem à realidade observada, como nos casos de Jorge e Vitor.

Nestes dois questionamentos (questões 8 e 9), as considerações dos acadêmicos se detiveram, em sua maioria, às questões metodológicas, cujos exemplos foram conteúdo no quadro, projeção de slides, exemplos do dia-a-dia, uso do mapa, uso do material xerocado, atividade de pesquisa. A fundamentação epistemológica não é explicitada, com exceção de Marcelo que argumenta que “o objetivo é a construção do conhecimento”. Além disso, não apresentam uma noção acerca de processos de aprendizagem, o que pode estar ligado à sua pequena experiência prática. O peso dado às metodologias como muito influentes na aprendizagem dos alunos indica que buscam meios para clarificar a exposição do conteúdo. Em suas falas é possível perceber que seu ensino é marcado, embora não exclusivamente, pela transmissão de conteúdos, como nas seguintes afirmações: “quando eu dava os conteúdos eu ficava muito preocupado, ‘será que eles estão pegando?’” (José); “papel do professor não é só transmitir esse conhecimento” (Marisa); “eu acho que tu estás no papel de indicar, de transmitir” (Vitor). Dessa maneira, as metodologias são pensadas para facilitar o processo de transferência do conteúdo. Entretanto, Costella (2013, p. 66) considera que o ensino é mais que isso, ou seja:

O ensinar é diferente do informar ou do comunicar, o ensinar requer caminhos e artimanhas, acontecimentos e ações que somente o PROFESSOR, que entende de aluno sabe como fazer. Se não fosse desta forma todos que “ensinam-informam-instruem” seriam professores. (COSTELLA, 2013, p. 66)

Todos os acadêmicos manifestaram preocupação com a real aprendizagem dos alunos, porém estavam confusos em como proceder para garantir tal fim. Assim, centravam-se em questões metodológicas, de modo que não exercitaram a reflexão epistemológica. Por outro lado, é positivo o fato de que a totalidade dos acadêmicos reconheceu que cada aluno possui suas especificidades e que não há um modelo ou uma única maneira de ensinar que proporcione a aprendizagem dos educandos. Entender que os sujeitos possuem suas particularidades e apresentar estas dúvidas acerca do processo de ensino são condições importantes a um professor pesquisador, o que significa que os acadêmicos não estão acomodados. Ainda assim, emerge a indagação: como a graduação pode diminuir a distância entre o

que se diz e o que se faz? Percebe-se, por exemplo, que em algumas práticas há o apagamento do sujeito aluno mesmo quando o discurso defendido ressalte o contrário.

No que concerne à relação estabelecida com os alunos (questão 10), todos os acadêmicos afirmaram que tiveram uma boa relação com suas turmas. Isso foi claramente percebido nas aulas observadas. Jorge criticou o tempo curto (20h) de estágio, salientando que quando a relação começou a se tornar mais próxima, o período de estágio terminou. Marisa e Marcelo consideram que a relação deve ser de respeito, mas não de amizade, pois ao ser muito amigo dos alunos pode-se perder o controle da turma. Para Marcelo, “não é o objetivo ser amigo dos alunos. [...] Eu quero muito mais a confiança deles do que a amizade”. A partir de suas falas, pode-se compreender porque estes estagiários mantinham uma relação, de certa forma, distante dos discentes. Contudo, nas práticas observadas de todos os sujeitos da pesquisa constatou-se que uma relação de amizade não produz, necessariamente, uma desorganização em sala de aula e a falta de comprometimento dos estudantes.

José e Vitor destacaram a amizade construída com os educandos como relevante para eliminar possíveis barreiras entre professor e aluno. Ao mesmo tempo, defenderam a autoridade do professor sem que esta resulte em um autoritarismo. Vitor acrescenta que: “Tu estás acompanhando o processo de formação deles e eles à tua formação. Não adianta tu ser formado, graduado, tu estás te formando, a formação não pára, ela se estende. Tu estás sempre te formando, transformando enquanto cidadão.” Esta afirmação é interessante, pois demonstra que Vitor se enxerga como um ser inacabado e, de acordo com Freire (1996, p. 58), “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. Portanto, uma relação professor-aluno tranquila, respeitosa e amigável não contribui somente para a aprendizagem do aluno, mas também para a formação do professor. Mediante sua concretização, o contato com o outro permite o autoconhecimento e também a troca, o que é benéfico aos dois pólos da relação.

Os acadêmicos foram questionados sobre os saberes que consideram necessários ao professor (questão 11). O quadro a seguir apresenta uma síntese das respostas.

Quadro 11– Saberes necessários ao professor na visão dos acadêmicos

Acadêmico/a	Saberes necessários ao professor na visão dos acadêmicos
José	Um professor, ele tem que ter uma boa didática , sabe. O professor, ele tem que ter um bom conceito do conteúdo que ele vai passar. Então, um professor tem que ir muito bem preparado para uma sala de aula, porque se ele não tem o conteúdo que ele vai repassar de uma forma segura, ele não vai dar uma boa aula, não vai ter uma boa aprendizagem, não vai se sentir seguro.
Marisa	Eu acho que domínio, principalmente do conteúdo , e ser um professor analítico que consiga pensar essa realidade dos alunos para a sala de aula. Não basta você chegar e despejar o conteúdo que você conseguiu compreender assim e passar para os alunos, mas eu acho que você tem que levar em consideração essa análise fora da sala de aula.
Jorge	Uma questão de sentimento até de humildade , uma questão de ética profissional . Eu acho que as coisas que fundamentam o professor de Geografia é essa questão filosófica, sentimental também, porque eu acredito que tem uma coisa assim muito importante que é a questão de acreditar no professor. E eu ainda tenho esperança que as coisas sejam um pouquinho diferentes. Eu sei qual é a situação que eu vou encontrar lá fora, mas eu tenho esperança de vencer, de formar, de mudar essa parcela de sociedade que passar, participar daquele momento da vida deles ali.
Marcelo	Eu acho que tem coisas que ultrapassam o conhecimento assim. Seria a sensibilidade . Acho que o professor tem que ter sensibilidade e tentar, claro que eu acho que é um pouco difícil com a nossa realidade, mas tentar perceber cada aluno como diferente. E tentar trabalhar com essa diferença assim. Não trabalhar a diferença para que todos sejam iguais, mas sim perceber a diferença de cada um e as necessidades e as angústias e os medos.
Vitor	Eu acho que o principal é a formação que tu tem na graduação. Tem que chegar lá sabendo que tu está ali para passar para eles Geografia, porque tu tem um conteúdo a zelar, para passar. Um saber que o professor tem que ter é saber que está ali dentro de passagem . Acho que tu tem também que estar disposto a todo dia te formular como professor , a procurar as tuas abordagens.

Fonte: A autora, 2015.

Os acadêmicos apresentaram uma variedade de saberes, mas o mais presente foi o domínio do conteúdo (José, Marisa, Vitor), o qual corresponde ao que Gauthier (1998) classifica como saber disciplinar. Evidentemente, o conhecimento do conteúdo específico é essencial, porém “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico” (TARDIF, 2014, p. 120). Deve-se ressaltar que a preocupação

com o conteúdo está em repassá-lo aos alunos. Logo, nota-se uma concepção pautada na epistemologia empirista que visa a transferência de conteúdo.

Foi citada a importância de uma boa didática, da articulação do conteúdo com a realidade dos alunos, da ética profissional, do constante reinventar-se do professor, a consciência de que não acompanhará toda a formação dos alunos. Além disso, alguns acadêmicos apontaram questões que não são propriamente saberes, mas sim atributos essenciais ao professor. Jorge discorreu acerca da necessidade do docente ter humildade de assumir que não detém a totalidade do conhecimento e possuir um viés filosófico a fim de compreender o outro (aluno) e encorajá-lo a estudar. O acadêmico ainda salienta ter esperança de contribuir na formação dos estudantes com o intento de provocar uma transformação social, mesmo que as condições de trabalho para o profissional docente não sejam favoráveis. Seu pensamento vai ao encontro do que Morin denomina de princípio da esperança, o qual torna-se cada vez mais fundamental em tempos de crise. Nesse sentido, “quanto mais se acumulam os desafios, mais os fatores de angústia são importantes, e mais essa questão da esperança torna-se decisiva” (MORIN, VIVERET, 2013, p. 31). Essa perspectiva também pode ser aplicada para a compreensão da realidade da profissão docente.

Marcelo destaca a sensibilidade como um elemento indispensável para perceber a diferença de cada aluno e organizar seu trabalho de modo a considerar as particularidades dos mesmos sem cair em uma homogeneização da turma. Esta constitui uma das principais características do trabalho docente, tendo em vista que o objeto de trabalho são seres humanos. Destarte,

a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento a fim de evitar as generalizações excessivas e de afogar a percepção que ele tem dos indivíduos num agregado indistinto e pouco fértil para a adaptação de suas ações. (TARDIF, 2014, p. 267)

Na questão 12 da entrevista (que se diferencia da questão 12 dos professores), solicitou-se que os acadêmicos comentassem acerca de alguma descoberta que tiveram no estágio referente à prática de ensino. Cada um apresentou questões distintas. Entre as descobertas estão: a importância do plano de aula (José), pensar em como a Geografia pode auxiliar no curso técnico dos

alunos³ (Marisa), perceber a heterogeneidade que caracteriza uma turma (Jorge), possibilidade de desenvolver aulas dinâmicas sem sair da sala de aula (Marcelo), necessidade da participação dos alunos (Marcelo), inexistência de um modelo para ensinar (Vitor), possibilidades de trabalho são distintas entre Ensino Fundamental e Ensino Médio (Vitor).

As descobertas dos acadêmicos referem-se às questões principalmente didáticas e possibilitaram sua reflexão sobre o ensino a partir da ligação entre os pressupostos teóricos que defendem e a vivência prática. Marcelo, por exemplo, percebeu que atitudes simples como chamar os alunos pelo nome, pedir para que escrevam no quadro, lembrar o que foi trabalhado na aula anterior fazem a diferença no desenvolvimento do processo pedagógico. Vitor repensou suas concepções teóricas através das experiências que obteve no estágio quando questiona: “E aí tu te espanta assim... o que é uma aula tradicional? E até que ponto uma aula tradicional é ruim? Tu não vai conseguir fazer todo dia uma aula lúdica. Eu acho que essas questões te dão um estalo. Me liguei na prática.” Este pensamento de Vitor vai ao encontro da ideia de professor reflexivo, uma vez que a reflexão é concebida como “resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa (como teoria que orienta determinada prática) e o que se faz” (GHEDIN, 2012, p. 152).

É interessante que a prática do estágio revelou possibilidades de trabalho e posturas que os acadêmicos não haviam pensado ao longo da graduação e antes de assumirem uma sala de aula. Ratifica-se que há conhecimentos docentes que são produzidos na ação pedagógica, o que demonstra a relevância dos estágios obrigatórios da licenciatura. Trata-se do momento que não se reduz a mera aplicação de técnicas no contexto escolar, mas sim de um espaço de aprendizagem e construção do pensamento prático do futuro professor. De acordo com esta linha de raciocínio, teoria e prática não estão separadas, mas associadas a fim de que o educador possa enfrentar as situações concretas de trabalho.

A concepção de Educação dos professores em serviço também foi investigada. O quadro a seguir expõe a visão destes sobre o papel do professor e do aluno (questão 7):

³ Deve-se esclarecer que Marisa realizou o estágio em uma escola federal para uma turma da modalidade de Ensino Médio Integrado, o qual compreende o Ensino Médio regular e um curso técnico. Por isso, tinha o intuito de desenvolver aulas que articulassem a Geografia com as demandas do curso técnico de seus alunos.

Quadro 12 – O papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem na visão dos professores

Professor/a	Papel do professor e do aluno
Raul	Eu procuro me enxergar como uma ponte . Tenho que fazer a coisa acontecer para que todo mundo tenha acesso à informação . O papel do professor é fazer com que, pelo menos, aqueles que queiram aprender, eles consigam aprender. O papel do aluno é fundamental ele querer aprender , isso aí é a base de tudo. Ninguém consegue aprender nada se não tiver a fim de aprender, porque não vai prestar a atenção, não tem como pegar, abrir a cabeça do guri e atirar as coisas para dentro. Primeiro passo é prestar a atenção .
Vanessa	O papel do professor é cumprir as suas funções de professor. Tenho que explicar o conteúdo , chegar no horário, porque se eu chego atrasada na sala de aula, como é que eu vou impor respeito pros alunos quando eles começam a me atrapalhar? A função principal do professor é mostrar que a profissão é importante e que vai ser importante para a formação deles. E a função do aluno é respeitar os colegas, respeitar o próprio professor da sala de aula, executar as tarefas pedidas, porque se ele já começa nesse raciocínio dentro da escola, quando ele for maior ele vai conseguir ser um bom cidadão, vai ser comprometido com a sociedade.
Mercedes	É essa interação entre os dois. É uma interação, uma relação dialógica , uma relação também que traça objetivos comuns de todas as partes. Os dois têm que querer, os dois têm que estar a fim. Os dois são ativos nessa construção do conhecimento. E o aprendizado é de ambas as partes, tanto do aluno quanto do professor.
Humberto	O professor dá aula e o aluno aprende . Eu não acredito no papo de facilitador. Então, eu não fico no construtivismo. Eu tento dar o básico para eles e quero que eles fiquem trabalhando naquele básico e daí a gente aumenta mais ou não. Construtivismo não é para a escola, construtivismo é para adultos. Eu entendo que o construtivismo pode ser uma etapa, mas tem que ter também a aula expositiva, dialogada. Inclusive alguns conteúdos têm que ter aula tradicional. Então, eu prefiro um professor tradicional que sabe o que está fazendo do que um construtivista que larga lá de qualquer jeito.
Adriana	O professor ainda tem aquela responsabilidade de trazer os conteúdos para a sala de aula e trabalhar em cima daqueles conteúdos que são determinados já pelo programa da escola. E o aluno tem que, deveria aprender a partir da proposta que se tem hoje. É difícil a gente saber de que forma ele assimila os conteúdos.

Fonte: A autora, 2015.

Diante das respostas, é possível reunir estas categorias: professor como transmissor de conteúdo, professor construtivista, aluno como receptor de conteúdo, aluno construtivista. Diferentemente dos acadêmicos, os educadores não apresentaram a ideia de professor mediador e professor orientador. A maioria dos professores (Raul, Vanessa, Humberto, Adriana), embora com algumas nuances,

apresentou uma visão de que o papel do professor é dar aula no sentido de levar os conteúdos da disciplina para o aluno, o qual deve aprender. Logo, o papel do aluno restringe-se a prestar atenção na exposição do docente, pois desta forma irá internalizar o conhecimento. Esta perspectiva identifica-se com a concepção de educação bancária, na qual:

A educação passa a ser “o ato de depositar”, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção “acumulativa” da educação (concepção bancária). (FREIRE, 1979, p. 41)

Esta concepção facilita o entendimento do fazer docente destes sujeitos que, de acordo com as observações de suas práticas, caracterizavam-se em sua maioria pelo desenvolvimento de uma pedagogia diretiva. O objetivo das aulas consistia em transferir o conhecimento para a turma, em geral através da exposição e da cópia do quadro. O diálogo raramente era promovido, pois não havia um estímulo evidente à participação dos educandos e socialização dos seus conhecimentos prévios. Além, disso, nota-se, como também se percebeu na análise das falas dos acadêmicos, uma preocupação com o conteúdo. Assim, reitera-se que o caráter conteudista é muito forte tanto nas concepções teóricas quanto nas práticas exercidas por todos os sujeitos pesquisados.

Com exceção de Mercedes, os demais professores defendem um posicionamento relacionado à epistemologia empirista. Conforme esta corrente, “permanece inalterado o fato de que o conhecimento provém do exterior, do mundo dos estímulos/ o conhecimento é ‘a apreensão de uma verdade’, e não sua construção” (BECKER, p. 41). Assim, o conhecimento é entendido como um produto, algo acabado e imutável que pode ser repassado de um sujeito a outro. Mais que isso, é comum perceber que os sujeitos pesquisados tratam de conteúdo geográfico escolar como sinônimo de conhecimento geográfico. Seriam noções semelhantes ou distintas? Considera-se que não há resposta certa, visto que depende da perspectiva adotada por cada sujeito. Sob o viés de um ensino que enxerga o conteúdo como o fim, este será confundido com o conhecimento. Por outro lado, do ponto de vista de um ensino que pretende a construção do conhecimento geográfico para possibilitar ao sujeito uma leitura de mundo crítica e autônoma, o conteúdo é considerado o meio do processo educativo que fornecerá

subsídios para a construção do conhecimento. Portanto, o fazer docente está diretamente associado à concepção de Educação do professor.

Raul, por exemplo, não se refere ao termo “conhecimento” e sim à “informação”. Pensar que o educador tem a função de levar a informação ao aluno representa uma limitação do real significado do papel docente. O professor trabalha com o conhecimento que, para Morin (2005), corresponde à problematização da informação e a relação desta com o mundo do aluno. Dessa maneira, o conhecimento ultrapassa a noção de informação, pois exige estruturas teóricas para dar sentido à informação. O autor argumenta que “se tivermos muitas informações e estruturas mentais insuficientes, o excesso de informação mergulha-nos numa ‘nuvem de desconhecimento’” (MORIN, 2005, p. 98). Por conseguinte, a escola constitui o espaço de excelência para evitar a formação destas nuvens de desconhecimento, de modo que o professor e alunos devem questionar, problematizar e confrontar as informações visando construir o conhecimento e, num momento posterior, ter condições para atingir o estágio da sabedoria.

A fala de Mercedes destoou das respostas apresentadas pelos demais professores. Apresentou uma visão de que professor e aluno exercem um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Logo, se opõe à uma educação bancária assentada na pedagogia diretiva. Ressalta a interação entre educador e educando, enfatizando a relação dialógica. Seu pensamento está em consonância com a epistemologia construtivista e a pedagogia relacional, pois considera que o conhecimento não é algo dado, mas “constituído pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação” (BECKER, 2001, p. 72). Conforme analisado nas observações das aulas, suas práticas se aproximam do discurso relatado.

Quando indagados sobre como o aluno aprende (questão 8), os professores não souberam explicar este processo, apenas consideraram como complexo. Assim como os acadêmicos, a maioria (Raul, Marisa, Humberto, Adriana) afirmou que cada aluno aprende de uma maneira e que isto pode ser verificado em trabalhos escolares e na participação em aula. Mercedes foi mais específica ao considerar que o aluno realmente aprende quando faz a relação do conteúdo da disciplina com o seu cotidiano. No tocante às estratégias que empregam para propiciar a aprendizagem do aluno (questão 9), todos os professores disseram adotar diferentes metodologias e recursos didáticos, como exposição oral, trabalho individual, trabalho

em grupo, resolução de exercícios, estudo de texto, utilização de vídeos, mapas, reportagens, fotos, documentário. Conclui-se que suas respostas às questões 8 e 9 estão alinhadas às afirmações dos acadêmicos. Entretanto, nota-se um descompasso entre o discurso e a prática dos professores, pois esta diversidade de metodologias e recursos relatados pelos mesmos não estavam presentes nas observações de suas práticas pedagógicas. É digno de nota que Mercedes acrescentou ainda que ser amiga dos alunos compreende uma das suas principais estratégias para facilitar a aprendizagem dos discentes.

A questão 10 direciona-se especificamente a este ponto levantado por Mercedes, visto que indaga acerca da relação professor-aluno. Todos manifestaram ter uma boa e tranquila relação com os educandos, o que está de acordo com o que foi observado nas suas aulas. Raul salientou que busca se adaptar às turmas, pois cada uma apresenta um comportamento que lhe exige determinada postura em sala de aula. Humberto afirma que é amigo dos alunos e que esta relação de amizade não elimina sua autoridade de professor. Busca ser um líder em aula, pois conforme esclarece: “existe uma diferença entre chefe e líder. Chefe é quem manda e obriga. Líder diz assim ‘vamos juntos’ e o pessoal vai. O líder tem que ser amado senão ele é chefe que dá ordem e todo mundo obedece por medo”. Por isso, esta relação próxima dos professores com os alunos não significa, necessariamente, a ausência de respeito e de regras.

Nas observações das práticas dos educadores, percebeu-se que a boa relação destes com os alunos resultava em um clima agradável e descontraído em aula, mas não era explorada para envolver a turma no processo de construção do conhecimento. Se essa parceria é aproveitada no processo de ensino-aprendizagem facilita a instauração do diálogo e troca de conhecimento entre professor-alunos. Pensar a aprendizagem em uma linha teórico-epistemológica construtivista pressupõe a interação entre os sujeitos. Como diz a música: “*O que eu sou, eu sou em par... Não cheguei sozinho*” (LENINE, 2015d). Logo, os sujeitos se constroem na relação com o outro e a sala de aula é um espaço que deve ser dedicado para essa interação baseada no intercâmbio de idéias.

O quadro seguinte apresenta as respostas dos educadores relativas à questão 11 (saberes necessários ao professor) e à questão 12 (saberes produzidos e/ou transformados na prática), as quais estão diretamente relacionadas.

Quadro 13 – Saberes necessários ao professor e saberes produzidos exclusivamente na prática na visão dos educadores

Professor/a	Saberes necessários ao professor e saberes produzidos na prática
Raul	Além da formação da faculdade , eu acho que o essencial é a vivência . Tu ter o jogo de cintura e ver que cada turma tem um perfil. Cada lugar tu vai ter que ser um ator diferente. Cada turma tu vai agir de um jeito./ Na faculdade, eles te mostram um mundo absolutamente fora da realidade. Tu tem que aprender a te virar, é uma selva. É um choque de realidade . A faculdade te mostra um mundo que não é o real.
Vanessa	Tudo. Tudo. O professor tem que tentar..., óbvio que a gente é especialista, tenta ser especialista na área que a gente se formou. Então, eu acho que é complicado hoje o professor dizer “Ah eu só preciso saber a minha área”, porque como o mundo está globalizado, então as informações chegam e tu tem que transformar , pelo menos, 20% daquilo em conhecimento ./ Não preparam para dar aula na universidade. Eles preparam as bases filosóficas e teóricas para sala de aula. Então, eu acho que eu tive que aprender a ficar mais na volta dos alunos .
Mercedes	Fora os conhecimentos da sua disciplina que são indispensáveis, é saber lidar mesmo, tratar com essa nova geração de adolescentes, com esses pré-adolescentes, esse jogo de cintura ./ Tem conhecimentos que a gente acaba na faculdade não vendo. Tu vai perceber na prática. Está com o livro didático “Não, isso aqui está muito cru. Vamos procurar outros materiais , vamos montar um PowerPoint para enriquecer”. E eles têm um conhecimento dos bairros. Eles têm muito conhecimento, eles sabem bastante. O próprio palavreado , as gírias, eu aprendo tudo e falo tudo que nem eles.
Humberto	O professor tem que saber os conteúdos próprios da ciência, da sua disciplina e as estratégias que pode utilizar para trabalhar o conteúdo em aula./ A universidade orientou as coisas que eu já sabia, mas o conteúdo esse do dia-a-dia, a Geografia da sala de aula 80% foi fora. E o conteúdo que eu aproveitei da universidade eu tive que podar muito. Na faculdade, eu teorizei muito. Tive muitas disciplinas da Educação, didática que discutem um monte de coisa, mas ninguém ensina a como trabalhar em sala de aula . Quer ver um exemplo? Ninguém te ensina a fazer uma chamada.
Adriana	A gente tem que ter um relativo domínio do conteúdo . Mas te digo, hoje em dia não tem como tu dominar tudo. Não tem como tu dominar e aprofundar teus conhecimentos. Então, acho que tem que ter relativo domínio da disciplina, acho que tem que ter um bom relacionamento com a turma senão tu não consegue trabalhar. A base de tudo é o respeito. Respeitar o aluno e mostrar para ele que ele é respeitado. A partir daí a gente consegue também ter um retorno positivo./ É, porque toda profissão a gente só aprende na prática. Tu aprende mesmo é a prática. A teoria, ela te prepara, mas não na totalidade. A prática é que completa o ser professor.

Fonte: A autora, 2015.

Assim como os acadêmicos, os professores também apontaram o saber disciplinar como necessário ao docente, que corresponde ao domínio do conteúdo de Geografia. Os educadores citaram a importância das estratégias metodológicas (Humberto) e de ter uma boa relação (Adriana) e um jogo de cintura para lidar com as turmas (Raul e Mercedes). Estes elementos constituem o que se denomina de saber experiencial que consiste no saber proveniente das experiências práticas dos docentes. Nesse sentido, Gauthier (1998, p. 33) considera que “a experiência e o hábito estão intimamente relacionados. De fato, aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente”. Vanessa destacou ainda a relevância de conhecer outras áreas para estabelecer ligações com a Geografia, e saber como transformar a informação em conhecimento. Destarte, os educadores defendem o saber disciplinar e experiencial como os principais para embasar as práticas educativas.

Ao comparar a fala dos professores e acadêmicos, ambos concordam com a indispensabilidade do saber disciplinar. Além disso, pode-se associar o jogo de cintura citado por Raul e Mercedes com a sensibilidade a qual Marcelo se referiu, visto que tratam da maneira como deve-se relacionar com os educandos a fim de considerar as particularidades de cada turma. Entre as diferenças, nota-se que os professores são mais pragmáticos que os acadêmicos, pois restringem-se ao saber disciplinar e da experiência, ao passo que os acadêmicos consideram outros elementos, não necessariamente classificados enquanto saberes, como ética profissional, humildade e esperança.

Considera-se que para exercer a função docente de forma plena é necessário um conjunto de conhecimentos. Este arcabouço de saberes envolve não somente o saber disciplinar e o da experiência, mas também o saber curricular, da tradição pedagógica, das ciências da educação e da ação pedagógica (conforme analisado no capítulo 3). A esses múltiplos conhecimentos acrescentam-se outros elementos que dizem respeito à postura e personalidade do professor, como a sensibilidade, o respeito e à valorização do outro, a ética e a consciência de seu inacabamento. Logo, defende-se que através da articulação entre os saberes manifestados pelos professores com aqueles apontados pelos acadêmicos é possível compor o conjunto de conhecimentos indispensáveis à docência. Contudo, estas afirmações não significam que se trata de um educador ideal que só existe na

imaginação, pois grande parte dos sujeitos pesquisados mobilizou uma diversidade de saberes em suas práticas, mas na entrevista elencaram apenas alguns elementos.

No que diz respeito à questão 12, todos os professores entendem que há conhecimentos que são produzidos na prática docente. Foram recorrentes às críticas à universidade por não prepará-los para ministrar aula no sentido de como ensinar e por tratar de uma realidade que não é a que se presencia no espaço escolar. Contudo, nem todos apresentaram uma clareza quanto aos saberes produzidos no fazer docente, limitando-se às críticas. Vanessa, Mercedes e Humberto foram mais específicos e claros, pois a primeira destacou que percebeu na prática a necessidade de uma relação mais próxima com os alunos; a segunda referiu-se à escolha criteriosa dos materiais didáticos, o reconhecimento do saber dos alunos e do palavreado que utilizam; e o terceiro discorreu sobre tarefas do professor como preencher uma chamada. Desse modo, as questões levantadas pelos sujeitos reforçam que há aprendizados na prática docente que contribuem para o desenvolvimento do seu trabalho em diferentes aspectos, seja no planejamento, na organização, na comunicação com os alunos, na adoção de metodologias e técnicas ou na própria maneira de conceber o ensino e desencadear o processo pedagógico.

Portanto, diante da análise das respostas dos sujeitos pesquisados ao bloco temático referente às concepções de Educação, verifica-se que no grupo dos acadêmicos estão mais presentes ideias que se entrelaçam aos fundamentos da epistemologia construtivista e pedagogia relacional do que no grupo dos professores. Cabe enfatizar que nas concepções teóricas dos sujeitos não se percebeu referências a elementos característicos da corrente apriorista. Esta constatação está de acordo com a realidade observada, tendo em vista que a prática dos professores e dos acadêmicos divergia dos princípios do apriorismo e de uma pedagogia não-diretiva. No entanto, a maioria das concepções, especialmente dos professores, está relacionada à perspectiva empirista. Isso ratifica o que Becker (1993) preconiza, pois ainda que os sujeitos se aproximem de outras posturas,

não conseguem superar totalmente sua epistemologia empirista. Numa palavra, todos os docentes são, pelo menos em algum grau, empiristas. Ela é, também, a postura mais claramente verbalizada; talvez por ser a que mais se aproxima do senso comum. Ou seja, é aquela que é professada aquém de qualquer questionamento. (BECKER, 1993, p. 39)

As concepções teóricas predominantes são pautadas em um ensino marcado pela transmissão de conteúdo, o qual é entendido como fim do processo educativo. Ao mesmo tempo, a relação amigável entre professor e aluno é defendida por todos. Não pretendem exercer o autoritarismo e consideram importante a participação dos alunos em aula. Reconhecem que as turmas são compostas por uma diversidade e heterogeneidade de indivíduos e, para tanto, argumentam acerca da necessidade de desenvolver diferentes metodologias. Depreende-se que não há uma única epistemologia que compõe as concepções teóricas dos sujeitos pesquisados. Apesar da predominância de concepções empiristas, estas se mesclam às outras vertentes.

Os acadêmicos Jorge, José e Marcelo e a professora Cristiane divergem em alguns aspectos dos demais, pois apresentam concepções mais próximas à linha construtivista. No entanto, suas práticas (conforme analisado no capítulo anterior) não são majoritariamente desenvolvidas sob o viés do construtivismo. Logo, evidencia-se que a contradição epistemológica está presente não somente no fazer docente como também nas concepções teóricas dos sujeitos pesquisados. Isto é, a concepção de Educação dos sujeitos abrange elementos constituintes de diferentes linhas epistemológicas e pedagógicas. Por isso, não há um professor ou futuro professor exclusivamente empirista ou construtivista. Trata-se de sujeitos contraditórios e ambíguos, o que é inerente ao ser humano, pois constrói sua identidade a partir de diferentes fontes e referências. Contudo, o pluralismo epistemológico identificado nas concepções teóricas dos sujeitos está associado, em alguns momentos, com a confusão dos mesmos em relação à sua visão de Educação.

Esse bloco temático permitiu a constatação de que há em alguns momentos da entrevista, principalmente por parte dos acadêmicos, a exposição de um discurso pronto. Discurso este marcado por uma visão de Educação construtivista, porém não condizente em sua totalidade com o fazer pedagógico destes sujeitos. Ao mesmo tempo, é interessante que os estagiários perceberam que a docência envolve outros aspectos para além da questão racional, como àqueles referentes às relações humanas e à questão emocional. Já os professores, com exceção de Mercedes, apresentam concepções menos progressistas. No caso de Humberto, por exemplo, ao criticar o construtivismo, o confunde com uma metodologia pedagógica. Apesar destas diferenças notadas entre as concepções do grupo de acadêmicos e do grupo

de professores, ambos ainda estão presos às amarras do empirismo. Isso quer dizer que entre o discurso e a prática há um espaço que urge ser preenchido com uma ponte de ligação. E como criar esta ponte de ligação? Como possibilitar com que os sujeitos estejam realmente cômnicos dos eixos basilares de sua ação pedagógica e sejam capazes de concretizar suas intencionalidades? Seria a licenciatura uma das responsáveis por este processo?

Críticas à formação inicial foram elaboradas, sobretudo, pelos professores. Diante disso, a seção seguinte busca analisar como a licenciatura em Geografia interfere na formação dos sujeitos a partir do olhar dos mesmos. Assim, serão apresentadas suas respostas às questões do terceiro bloco temático (referente à formação do professor) e as reflexões que estas possibilitaram.

7.3 A formação docente na visão de acadêmicos e professores

No terceiro bloco temático da entrevista, os sujeitos analisam sua formação inicial, apontam alguns elementos que devem ser repensados e discorrem sobre a relação universidade e escola, geografia acadêmica e geografia escolar. O quadro a seguir apresenta a visão dos acadêmicos acerca do que seria um bom professor (questão 13).

Quadro 14 – O bom professor na visão dos acadêmicos

Acadêmico	O que é necessário para ser um bom professor?
José	Um bom professor de Geografia? (risos) Saber Geografia (risos). É claro que não é só. Para tu ser um bom professor de Geografia, tu tem que estar sempre buscando fatos novos. Tu tem sempre que estar lendo, sempre que estar estudando , porque tu não pode simplesmente ser só um professor de Geografia daquilo que tu aprendeu na universidade. Os fatos vão mudando, os acontecimentos vão mudando. Então, tu tem que sempre ir mudando, só assim tu vai levar a tua ciência, principalmente a Geografia, para o rumo que tu quer, senão vai ser sempre essa dicotomia como nós falamos.
Marisa	Eu acho que ele tem que ser um pouco visionário , pensar em como ele está sendo em sala de aula para ver os resultados que vão dar depois. Acho que ele tem que ser analítico suficiente a tentar ter o domínio do conteúdo , isso é regra básica, mas tentar ter o controle de sala de aula e tentar levar em consideração, enfim, o que o aluno traz para a sala de aula. O professor tem que ter uma condição emocional bem preparada. Talvez uma disciplina de Psicologia para preparar a gente lidar com alunos que tenham problema. A essência do professor é ser um cara que pensa no outro e a partir disso vai ser a aula dele. Pensar no outro e pensar também que ele está passando conteúdo para aquela pessoa que pode ter mil problemas, enfim.
Jorge	Em primeiro lugar, gostar . Eu acho que isso daí é o alicerce, a pedra mestra ali do alicerce. E eu faço com vontade. Por isso que a gente busca elementos para se formar professor. Porque embora tu tenha todas as disciplinas, os quatro anos de passagem pela graduação, tu só consegue construir ser professor por aquele caminho que tu estás percorrendo por fora.
Marcelo	A primeira coisa que eu acho que deve ter um bom professor é planejamento . Ele tem que planejar a aula, por mais que o professor possa ser super experiente de sala de aula, eu acho que ele deve, mesmo assim, planejar. Isso é condição. Eu não concordo muito com a visão romantizada assim de que o professor deve ser apaixonado ou isso e aquilo. Eu acho que o professor deve ser dedicado, esforçado. Outro requisito básico é a criatividade . Não tem nada a ver com improvisado, mas em buscar algo, sempre levar algo novo e que desperte curiosidade e interesse.
Vitor	Eu acredito que quando eu conseguir desenvolver uma intimidade legal, com respeito da escola e eu conseguir desenvolver um relacionamento legal com os alunos e que eu consiga colher resultados legais assim. Quando eu perceber que os resultados da turma aumentaram, não resultados quantitativos, mas de qualidade, de rendimento.

Fonte: A autora, 2015.

Esta questão foi muito interessante, tendo em vista que os acadêmicos apresentaram inúmeros elementos que consideram ser necessários a um bom professor. Torna-se difícil agrupar em categorias diante da diversidade das

respostas. O que coincidiu entre as afirmações foi o domínio do conteúdo de Geografia (Marisa e José) e a importância do planejamento ou, nas palavras de Marisa, do professor ser um visionário (Marisa e Marcelo). Foi destacada a criatividade como requisito básico para não tornar as aulas monótonas (Marcelo) e uma boa relação com os alunos (Vitor).

Jorge foi o único que citou a necessidade do gosto pela profissão e, assim como José, salientou que um bom professor não deve se restringir à formação da universidade, mas estudar para além desta a fim de atualizar-se constantemente. Essa visão está associada à ideia de professor pesquisador, o qual reconhece sua inconclusão e se dispõe a aprender, pois, segundo Freire (1996, p. 29), “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. Nesse sentido, considerar a incerteza é fundamental na docência, pois como na letra da música: *“a dúvida é o preço da pureza e é inútil ter certeza...”* (ENGENHEIROS DO HAWAII, 1989).

Nessa linha de pensamento, Marisa destaca que um bom professor deve pensar no outro, ou seja, pensar no aluno para construir sua prática pedagógica. Este é um ponto que merece atenção, pois diz respeito ao que Marques denomina de “pensar no aluno a partir do aluno”, o que representa um estágio do processo do egocentrismo à descentração, como já esclarecido em outro momento do trabalho. Para tanto, é essencial que assuma a postura de professor pesquisador, pois assim “consegue superar o seu egocentrismo, entender o pensamento do aluno e coordenar os diferentes pontos de vista que se configuram nesse espaço escolar” (MARQUES, 2010, p. 61). Este seria o bom professor de fato, uma vez que escuta seus alunos e organiza o diálogo em sala de aula. Isso pressupõe a existência de uma condição emocional, outro ponto enfatizado por Marisa como indispensável. Desse modo, pensar no aluno requer uma sensibilidade para entendê-lo e reconhecer suas especificidades, o que inclui suas capacidades, suas dificuldades e suas habilidades.

Entre as dificuldades encontradas no exercício da prática docente (questão 14), os acadêmicos relataram: a falta de apoio da coordenação da escola (José); alunos desatentos (Marisa), infra-estrutura precária (Marisa, Marcelo), gestão escolar conservadora (Marisa); sistema escolar ultrapassado (Jorge, Vitor); uso do celular pelos alunos (Marcelo). Foi recorrente não somente nesta questão, mas ao longo das entrevistas o fato da estrutura física das escolas não apresentarem boas

condições, o que interfere no trabalho do professor com os alunos. Quanto ao sistema escolar ultrapassado, Jorge referiu-se ao atraso da escola em relação aos avanços tecnológicos e Vitor levantou a questão da burocracia no interior da instituição escolar que, muitas vezes, imobiliza o professor.

No tocante à avaliação do seu curso de licenciatura em Geografia (questão 15), a maioria dos acadêmicos avaliou positivamente, mas com ressalvas. Para José, as disciplinas poderiam ser melhor aproveitadas no sentido de direcionarem-se para a área educacional visando a formação do professor e, para isso, propõe a realização de seminários em todas as disciplinas a fim de que se possa trabalhar a expressão oral e a desinibição antes do período de estágio. Marcelo concorda com José ao afirmar que alguns professores do curso são pouco comprometidos com o ensino de Geografia e acrescenta que, por ser um curso noturno, há muita flexibilidade e pouca exigência, o que é prejudicial à formação. Vitor diverge destes ao argumentar que a licenciatura se detém demasiadamente à parte metodológica e de ensino e carece na parte relacionada à Geografia Física. Já Marisa dá ênfase à questão psicológica como necessária para preparar o futuro professor a lidar com diferentes realidades, mas reconhece que o curso contribuiu no desenvolvimento da sua criticidade e autonomia. Jorge também afirmou que a licenciatura influenciou no seu senso crítico e na sua leitura de mundo, acarretando em uma visão diferenciada das situações, o que colaborou na sua formação pessoal.

Os acadêmicos apresentaram os seguintes pontos positivos da licenciatura em Geografia (questão 16): aprendizagem dos conteúdos geográficos (José), as disciplinas de metodologia de ensino (Marisa), construir uma visão de mundo mais crítica (Jorge), bons professores (Marcelo), participação no PIBID (Marcelo e Vitor). Em relação ao que falta à licenciatura para garantir uma formação qualificada ao professor (questão 17), manifestaram a necessidade da parte prática (José) e a aproximação com a escola (Marisa, Jorge) em semestres anteriores ao período de estágio, revisão do currículo (Marcelo), renovação dos professores (Marcelo), ampliação da carga horária do estágio (Vitor), maior frequência de saídas de campo (Vitor).

Percebe-se que a maior preocupação dos acadêmicos centra-se na experiência prática da docência. Mais de uma vez é exposto que a prática de sala de aula limita-se ao estágio obrigatório que ocorre nos últimos semestres do curso, o que não é suficiente para a formação qualificada destes futuros educadores. A

exigência de contatos mais freqüentes com a instituição escolar ao longo da graduação constitui uma crítica comum e pertinente. Cabe ressaltar que esta reivindicação dos sujeitos é, inclusive, assegurada no Parecer 9/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), o qual determina que a prática deve estar no interior de todas disciplinas que formam os componentes curriculares de formação e não somente nas disciplinas pedagógicas.

Não obstante, ao contrário do que os acadêmicos afirmaram, considera-se que a presença mais forte da dimensão prática nas licenciaturas é importante, mas não garante uma formação mais qualificada ao futuro professor. Isto é, proporcionar experiências de práticas de ensino durante o curso é extremamente valioso desde que seja acompanhado por uma atitude reflexiva. Eis aqui um elemento chave na formação docente: a reflexão. Desse modo, defende-se a formação como um processo que possibilite a integração entre teoria e prática e que seja assentado em uma reflexão constante. A partir deste entendimento torna-se possível ressignificar a prática docente a fim de contribuir na elaboração das próximas práticas. Este exercício, ao ser iniciado na licenciatura, poderá fazer parte da rotina de trabalho do futuro professor.

Ademais, outro ponto levantado por Marcelo merece atenção, qual seja:

quem dá as disciplinas aqui da Geografia não tem essa preocupação com o ensino e quem dá as disciplinas pedagógicas são professoras da Faculdade de Educação que não tem relação nenhuma com a Geografia. Então, eu acho que tem essa dicotomia bem marcante entre as disciplinas de Geografia e as disciplinas de Educação. E poucos têm do Ensino da Geografia. (Acadêmico Marcelo)

A fragmentação dos conhecimentos é evidente na própria estruturação do currículo do curso, o qual é composto de disciplinas específicas da Geografia, disciplinas específicas da Educação e disciplinas de metodologia de ensino em Geografia. Dessa maneira, não há um espaço destinado à reflexão sobre o ensino de Geografia que busque a efetiva integração entre Geografia e Educação. Nesse sentido, Callai (2013, p. 110) destaca que “a articulação entre os conteúdos do ensino e a dimensão pedagógica que os informa é algo possível e desejável que rompe a dicotomia conteúdos-pedagógico”.

O que se verifica na graduação é uma divisão bem marcante entre os conhecimentos específicos da Geografia e os conhecimentos relativos ao ensino. Esta falta de integração representa um dos principais fatores que resulta na

dificuldade enfrentada pelos licenciandos no momento em que assumem uma sala de aula no período de estágio. Ou seja, na maioria das vezes conhecem o conteúdo de Geografia e as teorias sobre o ensino, mas não conseguem articulá-las de maneira a construir uma prática pedagógica coerente com os pressupostos teóricos defendidos.

Este quadro põe em questão a necessidade de que a dimensão pedagógica não se detenha às disciplinas da Educação, mas também esteja presente nas disciplinas específicas da Geografia. Para tanto, como inserir a dimensão pedagógica nas disciplinas específicas da ciência geográfica se há professores universitários que possuem sua formação no bacharelado? Um curso de formação docente deve ser composto por professores que tenham, necessariamente, sua formação inicial na licenciatura? Esta maneira de pensar não iria ratificar a dicotomia entre licenciatura e bacharelado? Tais inquietações revelam que a discussão acerca da formação inicial deve considerar um conjunto de fatores, o que acarreta na inexistência de respostas únicas e imediatas. É importante assinalar que as entrevistas com os sujeitos pesquisados propiciaram o surgimento de novas dúvidas e não somente respostas. Considera-se este um saldo extremamente positivo, visto que mais do que constatações, o trabalho de campo provocou o pensar reflexivo.

A questão 18 indagou os acadêmicos acerca de como a graduação ajudou-os na sua constituição como professor. Os mesmos citaram a relação construída com colegas e professores (José), o fortalecimento da sua autonomia no sentido de pesquisar autores, leituras, estratégias didáticas e projetos para participar (Marisa, Jorge, Marcelo), o reconhecimento do valor da profissão docente e do seu papel de compartilhar conhecimentos com os alunos (Vitor). Logo, para três acadêmicos a graduação contribuiu para sua formação enquanto professor pesquisador, o que é extremamente positivo. Isso porque um professor pesquisador em sala de aula tende a desenvolver um ensino que não se caracteriza pelo reprodutivismo. Segundo Oliveira (2010, p. 27), “nada é mais prejudicial ao ensino do que a certeza das idéias prontas. Elas conduzem facilmente, por ausência de reflexão ou por preguiça, ao dogma”. Por isso, o professor pesquisador alimenta-se da dúvida com o intento de mover-se em um processo permanente de busca.

Todos os acadêmicos concordam que existe diferença entre a Geografia da escola e a Geografia da universidade (questão 19) e atribuíram esta distinção ao aprofundamento do conhecimento geográfico. Argumentam que na universidade é

abordado um conhecimento geográfico mais aprofundado, a partir do qual devem trabalhar com seus alunos em termos mais claros. Marisa expressa que “é só uma questão de decodificar o ensino”. Verifica-se que apresentam uma visão pautada na ideia de transposição didática. Para os acadêmicos, basta modificar a linguagem com o intento de traduzir os conteúdos da disciplina para a compreensão dos educandos. Ainda ressaltam que muitas temáticas do conteúdo geográfico escolar não são estudadas no curso de licenciatura. Embora os acadêmicos percebam a diferença entre Geografia acadêmica e Geografia escolar, sua visão é restrita à uma questão de aprofundamento. No entanto, Callai (2013, p. 76) alerta que é mais que isso, pois a Geografia escolar é “resultado da seleção de quais conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica, mas que se define pelos parâmetros da escola, considerada no seu contexto. Produz-se, assim, um novo conhecimento específico da escola”.

No que diz respeito à relação universidade-escola (questão 20), todos os estagiários declararam que há um distanciamento, mas que o PIBID é uma alternativa profícua ao possibilitar uma aproximação, pois envolve a participação dos acadêmicos nas instituições escolares com o apoio dos professores universitários e professores das escolas. Salientaram que, em geral, a universidade somente utiliza a escola para o estágio dos licenciandos (Vitor, Marcelo) e para extrair dados para pesquisas (Jorge, Vitor), além de que muitos professores formadores não têm contato com o ambiente escolar. Assim, Marcelo sugeriu a criação de cursos de formação continuada e Marisa propôs a abertura e aproximação da universidade com a comunidade local. A visão dos acadêmicos ratifica que é premente uma relação mais efetiva entre as instituições de ensino superior e de ensino básico a fim de promover um intercâmbio entre as mesmas, tendo em vista que “em todos os momentos e em qualquer modalidade, esses devem ser considerados como espaços formativos, de formação inicial ou de formação continuada” (CAVALCANTI, 2008, p. 100).

Nessa perspectiva, busca-se superar a ideia de que a escola constitui apenas um campo de aplicação prática das teorias produzidas na universidade. Ao considerar as histórias de vida e as experiências dos professores, a escola passa a ser concebida como um espaço de formação e produção de conhecimentos sobre o fazer docente. Dessa forma, será apresentada a seguir a visão dos professores em serviço em relação à sua formação inicial, cujas análises dos mesmos são

interessantes ao confrontar com sua experiência de sala de aula e com os desafios que enfrentam diariamente no exercício da profissão.

Os educadores também foram indagados sobre o que é necessário para ser um bom professor (questão 13). O quadro seguinte é composto por suas respostas.

Quadro 15 – O bom professor na visão dos educadores

Professores	O que é necessário para ser um bom professor?
Raul	Acho que é ter conhecimento , ter paciência , ter jogo de cintura , percepção das características de cada turma , que muda. Cada turma tu tem que ser um ator.
Vanessa	Eu acho que se pode resumir numa palavra é: vontade . Não é vocação. Então, eu acho assim: botar o professor como sacerdócio, não, nós somos um profissional que recebemos um salário como os outros e temos funções a cumprir. Mas para fazer isso, é preciso ter vontade. E ter humildade para melhorar.
Mercedes	Um bom professor é tu entender teu aluno , tu tentar te aproximar, tu ter um bom conhecimento da tua disciplina , dos teus conteúdos. Isso aí. Essa relação dialógica... Tu estás lidando com seres humanos. Não está lidando com máquinas, com trabalho burocrático. Precisa ter essa sutileza, esse tratamento com eles.
Humberto	O ponto número um é ter o domínio daquele conteúdo . Pode não ter o domínio total, mas tem que saber o médio do conteúdo, até porque o aluno nunca vai te cobrar o total. Eu entendo também que tem que, de certa forma, gostar do que está fazendo. Ele não precisa amar como eu amo, mas tem que gostar. E tem que ter uma boa relação com os alunos
Adriana	O relativo domínio da disciplina , a prática é muito importante e o relacionamento, a relação com os alunos .

Fonte: A autora, 2015.

Algumas categorias expressas pelos professores se repetiram em comparação com a fala dos acadêmicos, como o domínio do conteúdo (Raul, Mercedes, Humberto, Adriana), a vontade ou gosto pela profissão (Vanessa, Humberto) e uma boa relação com os alunos (Humberto, Adriana, Mercedes). Raul citou algumas características (como paciência, jogo de cintura e percepção das especificidades das turmas) que também estão associadas à categoria referente à relação com os educandos. Mercedes foi mais específica ao destacar a necessidade de entender o aluno e possuir uma sutileza na relação com o mesmo, o que está em consonância com a ideia de pensar no outro afirmada pela acadêmica Marisa. Destarte, depreende-se que:

Aprender e ensinar são processos que exigem cumplicidade. A cumplicidade requer colocar-se no lugar de, para entender o que o

outro possa estar sentindo ou o que possa estar lhe faltando. Ensinar requer cuidado e acompanhamento, pois aprender é um processo complexo e distinto. (COSTELLA, 2012, p. 3)

Ao comparar o discurso com a prática dos sujeitos, percebeu-se que nem todos seguiram na mesma direção. A prática educativa de Humberto, por exemplo, negava a existência do aluno no processo de ensino-aprendizagem, pois a troca com os estudantes e a fala dos mesmos era considerada em conversas informais que não tinham preocupação educativa. Raul também seguia seu planejamento esquecendo-se de escutar seus alunos. Já em Vanessa, Mercedes e Adriana notou-se a existência de cumplicidade para com as turmas, pois buscavam pensar no outro para elaborar suas aulas e desenvolver suas práticas pedagógicas. Nestas três educadoras verificou-se que ora pensavam no aluno a partir do aluno, ora pensavam no aluno a partir de si próprio.

Adriana ressaltou a vivência da prática como um elemento essencial para a constituição de um bom professor. Percebe-se a diferença em relação à fala dos acadêmicos, uma vez que nenhum deles citou a experiência prática neste questionamento devido ao curto período de estágio que realizaram. Cabe ressaltar que Vanessa apresentou um ponto muito interessante que concerne à humildade do professor, a qual foi possível observar em sua ação docente. Isso acarreta na seguinte reflexão promovida por Freire (1996, p. 67): “Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?”. Por isso, a humildade é indispensável ao docente, de modo que cômico de sua incompletude estará aberto a novos aprendizados e comprometido com a busca, além de demonstrar que o aluno também contribui para sua formação enquanto docente.

Pretende-se abrir parênteses, porque chamou a atenção este comentário de Humberto ao responder a questão 13: “As perguntas que tu estás fazendo eu nunca transformei elas em itens, nunca especifiquei, porque na verdade isso é parte da minha vida. Sempre foi automático.” É possível observar que o próprio professor se percebe em um momento de reflexão ao participar da entrevista. Torna-se claro que não estamos habituados a refletir sobre nossas práticas. Será que os professores, em geral, têm desenvolvido suas aulas no “automático”? Para-se para pensar o que se está fazendo e o sentido que tem para os alunos? Talvez uma das alternativas para estas inquietações esteja na música conhecida na voz de Cartola: “*se alguém*

por mim perguntar, diga que eu só vou voltar quando eu me encontrar...” (CANDEIA, 1976).

Encontrar-se é um exercício que a própria autora está buscando por meio desta pesquisa. A imersão no trabalho de campo e o contato com os sujeitos possibilitaram alguns achados (relatados ao longo do texto) e a percepção de que muitas das inquietações que se tem também são apresentadas por eles. Logo, não estamos isolados e distantes uns dos outros, uma vez que compartilhamos dúvidas e anseios semelhantes. Logo, considera-se que encontrar-se está intimamente ligado ao encontro com o outro, pois através da relação com o outro será possível buscar a compreensão e o conhecimento de nós mesmos.

Entre as dificuldades encontradas no exercício da docência (questão 14), os professores apontaram: a falta de reconhecimento financeiro (Raul), a estrutura física precária da escola (Raul), a falta de suporte familiar aos alunos (Vanessa, Mercedes), a desvalorização da escola (Mercedes), o desinteresse dos alunos (Mercedes) e a violência na escola (Adriana, Humberto). Assim como colocado pelos acadêmicos, os professores reiteraram que a estrutura da escola e o desinteresse dos alunos dificultam a ação docente, mas também acrescentaram a desvalorização salarial, a falta de apoio das famílias dos educandos e a violência. Este último é um tema alarmante e que está presente na realidade de muitas escolas, fazendo com que a relação estabelecida entre professor e alunos seja crucial para o desenvolvimento do processo educativo. Isso exige do professor que, mais do que preocupar-se com sua disciplina, seja capaz de lidar com estes tensionamentos existentes no espaço escolar. A ausência da família dos discentes agrava este problema e, conseqüentemente, “tu vira psicólogo”, conforme afirma Vanessa. Para os professores, esta questão não é devidamente trabalhada na formação inicial.

Ainda assim, todos os professores avaliaram o seu curso de licenciatura (questão 15) positivamente, pois propiciou uma base teórica consistente. No entanto, argumentaram que não os preparou suficientemente para ensinar (Raul, Adriana), tratou de um contexto distante da realidade escolar (Mercedes, Adriana), apresentou carências nas disciplinas de Geografia Física (Humberto) e havia falta de material nas bibliotecas e laboratórios (Humberto). Verifica-se que o apontamento dos educadores relativo ao distanciamento dos discursos da universidade com a realidade da escola é recorrente nas respostas de diferentes questionamentos. Em paralelo a esta questão, os acadêmicos, por sua vez, também reivindicam uma

atenção maior da licenciatura com a área educacional e com os conhecimentos pedagógicos. Por isso, constata-se que, embora a formação dos dois grupos de sujeitos da pesquisa seja em períodos e contextos diferentes, permanece a preocupação em como atuar na docência de modo a atender as demandas da instituição escolar. Nota-se, tanto na fala dos acadêmicos quanto dos professores, que a grande expectativa no ensino superior consiste em aprender para ensinar. Entretanto, Callai (2013, p. 85) esclarece que:

Este aprender a ensinar em geral dispensa a perspectiva social e pedagógica para se assentar na questão técnica. É uma tensão latente durante todo o processo na educação superior, pois o como não pode ser generalizado, mas deve estar ligado à singularidade em que ocorre.

No que diz respeito aos pontos positivos da licenciatura em Geografia (questão 16), a maioria dos docentes (Raul, Mercedes, Humberto) afirmou que teve ótimos professores, realmente preocupados com a formação dos licenciandos. Vanessa citou as diversas saídas de campo que realizou e que contribuíram para a sua formação e Adriana destacou o fato da licenciatura oportunizar uma formação para iniciar uma carreira. Quando indagados sobre o que falta ao curso para garantir uma formação qualificada ao professor (questão 17), os educadores responderam que a faculdade deve introduzir discussões acerca da realidade da escola (Raul, Mercedes), precisa de mais momentos de exercício da prática e aproximação com a escola (Vanessa, Mercedes, Adriana) e falta materiais aos laboratórios (Humberto).

Com exceção de Humberto, os demais professores apresentam considerações ligadas à necessidade de entender como ensinar, o que esteve presente também na fala de alguns licenciandos. Adriana expressa claramente a visão predominante entre os sujeitos pesquisados: “O que nós nos perguntamos há anos: como ensinar? Se discute até hoje a prática e não se chegou a uma conclusão. A universidade não descobriu a fórmula.” Desse modo, os sujeitos esperam que a licenciatura os apresente modelos ou receitas sobre como ensinar, cabendo ao professor apenas seguir determinadas orientações. Essa perspectiva mecanicista desconsidera a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e se opõe à ideia de professor pesquisador. Conforme Morin (2003, p. 93), o desafio é “aprender a enfrentar a incerteza”, a qual é inerente ao trabalho docente. Logo, pensar a formação de um professor pesquisador e reflexivo pressupõe a recusa de modelos prontos e a aceitação do princípio de incerteza.

Na questão 18 referente à como a graduação ajudou a ser o/a professor/a que é hoje, os docentes apresentaram as seguintes respostas: o aprendizado dos conhecimentos específicos da Geografia (Raul, Mercedes, Adriana) e das metodologias de ensino (Raul, Mercedes), exemplos de professores bons e ruins (Humberto), o respeito aos diferentes pontos de vista (Vanessa). Entre os pontos levantados, deve-se destacar o que foi colocado por Humberto, em que seus professores da universidade serviram como exemplo para a constituição da sua identidade docente. Isso ratifica que a formação do ser professor é influenciada pelas experiências que teve na condição de aluno, “mesmo que essa construção se dê via acúmulo de experiências ‘negativas’, de ‘contraexemplos’, muito dificilmente nossos professores passam em branco. Deixam suas marcas, sejam elas quais forem” (KAERCHER, 2014, p. 38).

No tocante à diferença entre Geografia acadêmica e Geografia escolar (questão 19), os professores têm uma visão semelhante à dos acadêmicos, pois explicitaram que a primeira é mais aprofundada e teórica que a segunda. Acrescentaram (Raul, Mercedes) que a Geografia ensinada na escola deve ser relacionada ao cotidiano do aluno, o que difere da Geografia aprendida na universidade. Nesse sentido, defendem que trata-se apenas de uma questão de aplicação e adaptação do conhecimento estudado na universidade para o que será trabalhado na escola. Sob outro viés, Cavalcanti (2008) assinala que embora mantenham relações entre si, Geografia acadêmica e Geografia escolar são distintas, tendo em vista que esta última tem como referência fundamental a primeira, mas também é formada por outros fatores, como as concepções dos professores sobre a Geografia e sua prática escolar, as indicações oficiais provenientes das diretrizes curriculares e dos livros didáticos.

Os sujeitos da pesquisa (professores e acadêmicos) identificam a distinção entre a Geografia da universidade e a Geografia da escola restringindo-se à questão prática, isto é, à aplicabilidade. Não demonstram ciência acerca do processo de elaboração e construção teórica destas. Sendo assim, mais uma vez a questão epistemológica chama a atenção por sua carência nas afirmações dos sujeitos investigados. Reitera-se que há uma fragilidade teórico-epistemológica em suas concepções, o que gera implicações no fazer pedagógico, tendo em vista que o discernimento no que se refere aos princípios fundantes tanto da Geografia

acadêmica quanto da escolar é basilar para a realização de práticas condizentes com os propósitos e com o contexto ao qual se destina.

Todos os professores concordam que a relação entre universidade e escola é distante (questão 20), bem como foi afirmado pelos acadêmicos. Os educadores ressaltaram que a escola somente é procurada para os licenciandos desenvolverem os estágios obrigatórios (Raul, Vanessa, Mercedes, Humberto) ou para fins de pesquisa pelos professores universitários que, na maioria das vezes, não dão um retorno à escola (Vanessa, Humberto). Roberto propôs que os acadêmicos realizem projetos nas escolas durante a graduação a fim de que o contato com a instituição não seja somente no final do curso através dos estágios. Vanessa e Mercedes citaram o PIBID como uma alternativa interessante para propiciar esta aproximação entre escola e universidade, mas destacaram que este programa não abarca a totalidade das escolas e não soluciona o problema por completo.

Adriana sugeriu uma reestruturação do currículo a fim de que seja orientado para a nova realidade da escola que envolve uma multiplicidade de problemas. Segunda a professora Adriana: “Nós temos problemas de aprendizagem, nós temos problemas familiares, problemas sociais e nós não estamos preparados para naquele momento trabalhar com todas as situações”. Estas considerações da educadora são legítimas, mas também revelam uma visão (comum entre a maioria dos sujeitos pesquisados) de que o outro - seja a universidade, a escola, a família do aluno - vai se reformular, o que denota uma falta de autonomia. O que nós podemos fazer dentro dessas limitações que se apresentam, além das críticas em excesso? Isso não significa a aceitação e conformidade frente à realidade estabelecida, mas indica a importância do desenvolvimento autônomo dos sujeitos, tendo em vista que não há curso superior que atenda todas estas questões apontadas pelos professores e acadêmicos.

Humberto e Vanessa afirmaram que percebem, por parte de alguns professores universitários, o menosprezo à escola, pois desvalorizam as práticas dos professores do ensino básico e, dificilmente apresentam contribuições efetivas. Isso evidencia que os professores enfrentam diversos desafios no exercício da sua profissão e estão abertos para compartilhar suas experiências desde que se realize um trabalho cooperativo com professores formadores que também os auxiliem nas suas práticas escolares. Pensar na criação de espaços que permitam o intercâmbio de ideias e experiências entre licenciandos, professores formadores e professores

em serviço representa um dos caminhos possíveis para superar estes desafios. Nesse sentido, Imbernón (2006, p. 114) propõe uma formação docente centrada na escola. Para o autor,

A formação deve aproximar-se da prática educativa, no interior das instituições educacionais. O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem. Permitiria trabalhar em benefício do professor e da educação da humanidade.

Portanto, a partir das análises das entrevistas dos acadêmicos e professores nota-se que a formação inicial exerce influência na construção da epistemologia destes sujeitos. Isso porque a maioria das suas críticas centra-se na fraca preparação das licenciaturas sobre o como ensinar, o que permite compreender a falta de clareza da maioria destes em relação às suas concepções epistemológicas de Geografia e de Educação. Observa-se o predomínio de uma visão determinista de que a licenciatura apresentará fórmulas para os professores aplicarem na sua profissão, além de sobrecarregarem o papel da formação inicial na constituição formativa do docente. Essa perspectiva, ainda que subjacente, se contrapõe à ideia de que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1995, p. 25).

O debate acerca da formação docente é extremamente complexo e o conteúdo das entrevistas elucidou alguns entraves que devem ser superados com o intento de formar professores que sejam capazes de lidar com os desafios hodiernos. A fala dos professores e futuros professores caracteriza-se pelo desejo de mudanças na formação inicial. Desse modo, defende-se que a mudança é necessária, mas deve ser entendida como um processo de reflexão e construção coletiva, de maneira que transformações individuais também ocorram em paralelo, pois conforme as palavras delicadas de Eduardo Galeano (2015, p. 336): “Embora estejamos malfeitos, ainda não estamos terminados; e é a aventura de mudar e de mudarmos que faz com que valha a pena esta piscadela que somos na história do universo, este fugaz calorzinho entre dois gelos”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse é só o começo do fim dessa caminhada. Ao longo do trabalho, buscou-se construir reflexões, sobretudo de cunho epistemológico, concernentes ao ensino de Geografia e à formação do professor. Isso foi possível através dos teóricos estudados que embasaram as afirmações aqui explicitadas e dos sujeitos da pesquisa que contribuíram mediante as entrevistas e observações de suas aulas. Esse processo dialógico propiciado pelo confronto entre a revisão teórica e o trabalho de campo foi extremamente interessante ao provocar inquietações, desconstruir ideias, rever conceitos e, especialmente, repensar a docência.

Não se tem a pretensão de afirmar que todos os pontos de discussão apresentados neste trabalho foram abarcados em sua totalidade. Tampouco considera-se que as escolhas de técnicas, métodos e viés de análise tenham sido as mais corretas. Outros caminhos poderiam ter sido trilhados, mas defende-se que foram adotadas opções apropriadas à proposta de dissertação. Os esforços empreendidos foram no sentido de elaborar análises com significado científico e social e pertinentes com a postura de investigação assumida desde o início da pesquisa. Indubitavelmente, o debate teórico não se esgota neste trabalho, pois como na música de Los Hermanos (2009) *“é preciso força para sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê”*.

Cabe salientar que foram indagações, dúvidas e incertezas que motivaram a realização da presente pesquisa. No entanto, o objetivo não está centrado na busca de respostas definitivas. Teve-se o intento de elaborar alguns apontamentos que pudessem contribuir para pensar o sujeito professor no que diz respeito aos seus desafios e suas potencialidades. Considera-se que o crescimento intelectual ocorre através do conhecimento e das descobertas, mas também da constatação de novos desconhecimentos. Por conseguinte, o trabalho possibilitou que algumas questões fossem clarificadas, ao mesmo tempo que outras incertezas emergissem, como se verá a seguir.

É necessário resgatar alguns pontos analisados ao longo do trabalho e que merecem atenção, embora se tenha a preocupação de evitar repetições exaustivas. O objetivo da pesquisa consistiu em compreender as concepções epistemológicas de Geografia e de Educação que assentam as práticas educativas de professores e acadêmicos de Geografia. Para tanto, investigou-se suas concepções teóricas por

meio de entrevista e sua(s) epistemologia(s) da prática a partir de observações de suas aulas. Partia-se do pressuposto de que a prática de ensino é influenciada pelas concepções teórico-epistemológicas do sujeito educador, ainda que o mesmo não esteja cômico disto.

A principal constatação decorrente da pesquisa de campo corresponde à existência de contradição epistemológica. Esta foi percebida tanto no fazer pedagógico quanto nas concepções teóricas dos sujeitos pesquisados. Notou-se que principalmente as práticas pedagógicas não são orientadas por uma única vertente da Geografia e da Educação. Desse modo, não é possível classificar um professor como representante de um determinado modelo epistemológico e/ou pedagógico. A prática docente é muito mais que somente empirista ou apriorista ou construtivista, assim como a Geografia trabalhada muitas vezes não é exclusivamente Tradicional ou Quantitativa ou Crítica ou Humanista ou Cultural. Não é só, mas é *também*. Não é isso *ou* aquilo, mas é isso e aquilo. Logo, a prática pedagógica é composta de elementos provenientes de distintas correntes de pensamento, ainda que estas aparentem ser antagônicas.

Já as concepções teóricas dos acadêmicos e professores eram mais lineares. Nos seus discursos percebeu-se que uma determinada linha teórica da ciência geográfica se sobressaía frente às demais. Todavia, em alguns momentos apresentavam uma visão marcada por aspectos de outra linha. Cabe destacar que a concepção de Geografia era mais fácil de identificar através da fala dos sujeitos nas entrevistas do que na observação de suas práticas. Isso porque o seu fazer pedagógico caracterizava-se por múltiplas vertentes da Geografia, evidenciando um pluralismo epistemológico. É preciso esclarecer que embora a concepção de Geografia de professores e acadêmicos estivesse mais nítida por meio da análise do conteúdo das entrevistas, isso não significa, necessariamente, a clareza dos mesmos quanto aos pressupostos epistemológicos que fundamentam sua visão de Geografia e seu ensino. Isso porque muitos demonstraram em suas respostas um entendimento confuso acerca do objeto, objetivos e finalidades da ciência geográfica e do ensino deste componente curricular na escola básica.

Entre as correntes do pensamento geográfico presentes nas concepções teóricas dos sujeitos pesquisados estão: a Geografia Tradicional, a Geografia Crítica e a Geografia Humanista. A corrente tradicional foi identificada nas entrevistas a partir da ideia de Geografia como ciência de síntese e/ou como descrição da Terra.

Essa perspectiva foi predominante no grupo de professores, mas também esteve presente nas afirmações de alguns acadêmicos. A corrente crítica está relacionada aos argumentos apresentados de que a Geografia amplia a visão de mundo, permite uma reflexão sobre o espaço para entender as relações sociais e possibilita a formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade. Essa concepção teórica de Geografia Crítica estava explícita nas falas dos acadêmicos Jorge e Marcelo e da professora Mercedes. A corrente humanista foi reconhecida nas considerações que defendiam uma Geografia ligada à vida dos alunos, às suas vivências e ao cotidiano. Deve-se ressaltar que foi mais comum encontrar concepções pautadas pela articulação entre Geografia Tradicional e Geografia Humanista ou entre Geografia Crítica e Geografia Humanista do que entre Geografia Tradicional e Geografia Crítica.

No que concerne à comparação entre os grupos de sujeitos, constatou-se que as concepções teóricas de Geografia dos acadêmicos são, em geral, orientadas por uma linha “mais crítica” do que as manifestadas pelos professores. Contudo, essa crítica não significa, necessariamente, que ponderam diferentes linhas de raciocínio. Chamou a atenção o fato de ambos os grupos apresentarem uma visão de certa forma confusa da Geografia, especialmente ao não salientar o objeto de estudo desta ciência e disciplina escolar. Do total de dez sujeitos, apenas quatro (três professores e um acadêmico) fizeram referência em algum momento da entrevista à Geografia como estudo do espaço geográfico. Isso preocupa, visto que evidencia uma certa displicência com a raiz epistêmica da Geografia. Diante disso, a que fatores pode-se atribuir esta questão? Por que a falta de clareza sobre a definição de Geografia é mais presente entre acadêmicos do que professores? Que implicações isso pode acarretar nas práticas de ensino de Geografia na escola básica? Seria a formação inicial uma das responsáveis por tal carência nas concepções teórico-epistemológicas destes sujeitos?

Considera-se que para ensinar Geografia é fundamental que o educador esteja ciente do que se trata e para que serve a ciência com a qual dedica seu trabalho docente. Nesse sentido, defende-se que para movimentar-se com o mínimo de segurança em suas práticas é necessário apoiar-se em uma teoria, o que corresponde às suas concepções epistemológicas. Pressupõe-se que a formação inicial deve fornecer os subsídios para garantir uma fundamentação teórico-epistemológica consistente aos futuros professores. Contudo, é intrigante que

mesmo com esta fragilidade epistemológica observada na pesquisa de campo, os próprios professores e acadêmicos afirmaram que a licenciatura lhes proporcionou uma base teórica sólida, principalmente no que se refere à ciência geográfica. Suas críticas direcionavam-se apenas à formação pedagógica. Diante disso, os sujeitos entendem somente a Geografia como ciência e a Pedagogia apenas como uma teoria que não se relaciona com a realidade? É possível que aqui esteja embutida outra concepção epistemológica: Geografia é ciência; Pedagogia não é ciência, é “só” teoria, menos importante.

Na relação entre concepção teórica de Geografia e epistemologia da prática, a literatura acadêmica reitera que, na maioria das vezes, as concepções teóricas são mais progressistas que as práticas educativas. Verificou-se esta realidade ao analisar o confronto entre teoria e prática dos acadêmicos. porém o mesmo não ocorreu com o grupo de professores. Deste grupo, somente o professor Raul e Humberto desenvolveram em ensino de Geografia mais conservador e tradicional do que seu discurso. Já as professoras Vanessa, Mercedes e Adriana apresentaram em seu fazer docente uma visão mais crítica de Geografia do que suas afirmações teóricas concedidas na entrevista. Este fato chamou a atenção e pode estar associado aos anos de experiência das professoras que, embora tenham um discurso mais conservador, desenvolveram uma sensibilidade para escutar e dialogar com os alunos, aproximando-se do conceito de “educadoras” em vez de restringirem-se ao papel de “transmissoras” de conteúdo.

Outro ponto que deve ser destacado refere-se à constatação de que o sujeito que apresenta uma concepção epistemológica de Geografia caracterizada predominantemente pela perspectiva crítica radical, por exemplo, não possui, necessariamente, uma concepção epistemológica de Educação Crítica e/ou construtivista. Isso também se aplica à prática, ou seja, desenvolver um ensino de Geografia Crítica e/ou Humanista não elimina a possibilidade de praticar uma Educação assentada na epistemologia empirista. As práticas da professora Adriana representam um exemplo, uma vez que apresentava uma visão crítica da Geografia e desenvolvia um ensino empirista com atividades mecânicas e pautadas na reprodução do conhecimento. Sendo assim, é importante enfatizar a complexidade na atividade do ensinar, uma vez que a contradição é inerente aos fazeres da docência.

Verificou-se que tanto os professores quanto os acadêmicos apresentam, em geral, uma visão conteudista de Geografia em sua ação docente. Teve-se dificuldade em perceber a(s) perspectiva(s) da ciência geográfica que embasavam suas práticas, tendo em vista o enfoque que concediam aos conteúdos curriculares. Na grande maioria das vezes, os conteúdos geográficos eram concebidos como fim do processo educativo. Percebeu-se que o grupo de acadêmicos era mais preocupado em abordar e, nas palavras de alguns destes sujeitos, transmitir os conteúdos geográficos aos alunos do que o grupo de professores. Este último, embora atentasse para o tratamento dos conteúdos, preocupava-se claramente com a formação humana, isto é, com a formação integral dos educandos. Essa questão foi observada em suas práticas, mas também ratificada por alguns destes professores nas entrevistas.

No que diz respeito às concepções teórico-epistemológicas de Educação, as ideias defendidas pelos sujeitos pesquisados compreendem as vertentes do empirismo e do construtivismo. Cabe ressaltar que a epistemologia apriorista não esteve presente nas falas dos entrevistados nem nas práticas de ensino de nenhum deles. As concepções teóricas dos professores, com exceção da professora Mercedes que defendeu o construtivismo, estão diretamente associadas à linha empirista. Isso porque, conforme analisado nas entrevistas e observado nas aulas, entendem o ensino como uma prática de transferência ou transmissão de conteúdo. Sendo assim, não houve um descompasso entre as concepções de Educação e as práticas educativas dos professores, pois ambas caracterizam-se pela epistemologia empirista, porém afirmaram desenvolver determinadas estratégias metodológicas que não foram observadas em suas aulas.

Por sua vez, os acadêmicos apresentaram concepções referentes à epistemologia construtivista ao enfatizarem a importância do diálogo e defenderem a perspectiva de professor mediador, exceto Vitor que considera o ensino como transmissão de conhecimento. Dessa maneira, torna-se evidente a distinção das concepções teóricas de Educação entre o grupo de professores e o grupo de acadêmicos. O primeiro defende perspectivas mais tradicionais e conservadoras que o segundo. No entanto, é digno de nota que as práticas pedagógicas dos acadêmicos não se caracterizaram por ser tão construtivistas como os mesmos afirmaram nas entrevistas. Conforme observado em suas aulas de estágio, as

práticas possuíam um caráter predominantemente empirista com nuances de uma epistemologia construtivista.

Deve-se assinalar que a visão que os acadêmicos têm sobre ensino e Educação é mais clara para os mesmos do que sua concepção de Geografia. Percebeu-se nas entrevistas que estes sujeitos estão conscientes do tipo de ensino que pretendem desenvolver, a postura que querem assumir enquanto professor e as estratégias metodológicas que buscam adotar. Contudo, o mesmo não ocorre em relação à sua visão de Geografia, pois não demonstraram em suas falas uma clareza quanto à definição de Geografia, a finalidade desta disciplina e como pretendem abordá-la em sala de aula. Por conseguinte, pode-se afirmar que as concepções teóricas de Geografia dos acadêmicos são mais confusas e menos fundamentadas que suas concepções de Educação. Entre o grupo de professores esta nítida discrepância não foi observada. Diante disso, supõe-se que a abordagem epistemológica da Educação foi melhor trabalhada ao longo do curso de formação dos acadêmicos do que as questões relacionadas à epistemologia da Geografia. Como a licenciatura pode fortalecer a discussão epistemológica da Geografia? Em paralelo, cabe aos acadêmicos buscarem, de forma autônoma, materiais complementares que lhes possibilitem um aprofundamento teórico que permita a (re)construção de concepções mais sólidas.

Observou-se nas aulas de acadêmicos e professores que, na grande maioria das vezes, as práticas construtivistas são pontuais. Principalmente os acadêmicos que apresentaram concepções de um ensino mais crítico e construtivista não conseguiram desenvolver comumente uma ação pedagógica condizente com seu discurso. Considera-se que ainda há uma hegemonia do empirismo em sala de aula, mesmo quando o sujeito defende ideias contrárias a esta perspectiva, acarretando em uma contradição entre teoria e prática. E por que isso acontece? Atribui-se esta questão à naturalização do empirismo. Isto é, ainda que ao longo da licenciatura o sujeito construa noções de uma Educação Crítica e passe a defender um ensino dialógico e pautado na construção do conhecimento, isso não garante que desenvolverá práticas educativas de acordo com esta linha de pensamento, uma vez que a formação inicial constitui apenas uma das fontes dos conhecimentos docentes. A história de vida escolar e as vivências como aluno geralmente são marcadas pela presença da epistemologia empirista. Assim, as experiências empiristas na condição de aluno são, geralmente, muito mais frequentes que as

experiências construtivistas. Logo, superar o modelo de formação da educação básica é extremamente difícil.

Por conseqüência, provocar esta desnaturalização do empirismo refere-se a um processo longo a ser realizado pelo sujeito educador. A clareza das concepções de Educação e de Geografia, bem como dos objetivos que se visa alcançar no ensino são necessários, porém insuficientes. É essencial que as concepções teóricas estejam articuladas à epistemologia da prática docente. Isso pressupõe superar a visão dicotômica entre teoria e prática. Desse modo, a prática não se restringe à aplicação da teoria. Pelo contrário, tanto a teoria quanto a prática produzem saber e são complementares. Nesse sentido, a formação inicial deve ser repensada a fim de formar um professor pesquisador e reflexivo.

Uma reforma na formação universitária com o aumento de carga horária nos currículos para a realização de experiências práticas, conforme reivindicaram acadêmicos e professores nas entrevistas, é importante. Todavia, não basta apenas ter um número maior de vivências de práticas de ensino durante a licenciatura; é fundamental que estas sejam acompanhadas de uma reflexão tanto epistemológica quanto pedagógica. Isso requer uma formação que considere os professores do ensino básico como sujeitos do conhecimento para que contribuam com seus saberes profissionais na formação de futuros educadores. As entrevistas demonstraram por meio da diversidade de respostas dos sujeitos que não há um único caminho para ser um bom professor. Trata-se de um conjunto de fatores, o que requer essa troca permanente entre professores e futuros professores.

Outro ponto salientado pelos professores e acadêmicos foi o fato de que a formação inicial, apesar de apresentar aspectos positivos, não os prepara para ensinar, além de tratar de uma realidade muito distante daquela que compreende o espaço escolar. É interessante que grande parcela dos sujeitos pesquisados concluiu a partir de sua prática docente que não há fórmulas para ensinar, mas ao mesmo tempo esperam que a licenciatura os apresente estas receitas de como ensinar. Sendo assim, revela-se a complexidade da profissão docente e a necessidade do sujeito educador compartilhar seus projetos, suas ideias, suas angústias e dificuldades. Além disso, torna-se premente um pensar autônomo e autocrítico sobre as possibilidades de cada um frente às limitações impostas.

Depreende-se que a docência não pode ser uma atividade solitária e aqui não está se referindo somente à relação professor-aluno, mas também a relação do

docente com outros docentes. Por isso, considera-se extremamente profícuo o diálogo e a troca entre professores, sejam eles da mesma área ou de áreas diferentes, pois o objetivo deve consistir em, a partir do contato com o outro, contribuir com o mesmo e refletir sobre seu próprio fazer docente. Este exercício também deve ser inserido na formação universitária através da relação dialógica entre acadêmicos, professores universitários e professores de escolas, o que possibilitará uma aproximação entre universidade e escola.

No que se refere às práticas pedagógicas, deve-se destacar que o predomínio do empirismo não resultou na prática exclusiva de uma pedagogia diretiva. Os fazeres pedagógicos dos acadêmicos e professores não incluiu a pedagogia não-diretiva, mas caracterizavam-se por elementos da pedagogia diretiva e relacional. Foi demasiadamente positivo perceber que nas práticas de todos os sujeitos pesquisados não foi exercido o autoritarismo. Essa constatação representa um avanço significativo ao notar uma relação muito boa, tranquila e, em muitos casos, próxima entre educador e educandos.

Entretanto, a boa relação observada entre os sujeitos da aprendizagem não era direcionada para efetivar uma interação mais intensamente cognitiva e a troca de conhecimento. Chamou a atenção que o diálogo dificilmente era estabelecido em sala de aula. Embora não houvesse uma relação autoritária e/ou coercitiva do professor sobre os alunos, percebeu-se muitas vezes certo conformismo de ambas as partes. Poucas perguntas eram elaboradas durante a aula, tanto pelos alunos quanto pelo professor, o que pouco estimulava a instauração do debate de ideias. Em momentos ociosos ou nos minutos finais da aula os discentes sentiam-se mais à vontade e expunham suas dúvidas e questionamentos, porém essa possibilidade de troca de saberes não era explorada pelo educador. Logo, notava-se nos estudantes uma curiosidade latente que era manifestada em determinados momentos. Mas por que os professores a desconsideravam como um princípio educativo? Seria falta de perspicácia para reconhecer esses momentos férteis de aprendizagem, cansaço de final de aula ou desinteresse?

O trabalho de campo demonstrou que, embora observadas em raros momentos de aula, a curiosidade e a dúvida existem sim na mente dos alunos. Esses elementos tão essenciais para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem significativo aos educandos não foram eliminados, mesmo com uma tradição escolar que pouca estimula a formulação de perguntas. Torna-se

necessário resgatá-los, de maneira que sejam oferecidas as condições que encorajem a expressão dos alunos quanto aos seus interesses, questionamentos e incertezas. No entanto, foi comum nas práticas educativas dos sujeitos pesquisados haver pouca exigência e provocação visando a participação dos educandos. Em raras ocasiões foram estimulados a sair de sua zona de conforto, o que impedia a instauração de uma tensão cognitiva. O conteúdo curricular era apresentado à turma sem ser problematizado, mas como algo pronto e acabado. Assim, sem a problematização não se desencadeava o confronto de pontos de vista e, conseqüentemente, as aulas transcorriam com pouca reflexividade. Eis aqui uma questão preocupante: preza-se o conteúdo e esquece-se da reflexão. Como desenvolver uma aprendizagem significativa sem reflexão?

Não se pode desconsiderar os inúmeros entraves ao trabalho docente, os quais foram observados e também relatados pelos professores e acadêmicos. Entre os principais obstáculos que dificultam o exercício da docência estão: a estrutura precária da escola, a desvalorização salarial e moral do professor, a falta de recursos didáticos, a realização de aulas paralelas e a falta de apoio familiar aos alunos. Além disso, percebe-se a perda do espaço da escola como *lócus* de trabalho e estudo, bem como a perda de *status* dos professores como uma autoridade que mereça ser ouvida, acarretando na menor professoralidade dos mesmos. A escola tem sido mais um espaço de socialização do que de estudo. Estes obstáculos estão relacionados às questões estruturais provenientes de um modelo de sociedade pautado em um sistema sócio-econômico desigual e excludente que interferem na Educação e no trabalho diário dos professores. Cabe salientar que uma sociedade pautada nas ideias de que o consumo equivale a “ser alguém” e de que é preciso ascender socialmente a qualquer custo, educam tanto ou mais que a escola. Ao mesmo tempo, este quadro não pode servir como justificativa para a comodidade dos docentes.

Ao longo do trabalho, salientaram-se alguns achados e pontos positivos, como concepções epistemológicas que representam o desejo de desenvolver um ensino crítico de Geografia, práticas pedagógicas caracterizadas por uma relação amigável entre professores-aluno, abordagens geográficas relacionadas ao contexto local e à vida dos educandos e propostas de trabalho construtivistas. Desse modo, assim como se constatou algumas questões de natureza epistemológica que devem ser repensadas e alguns desafios para a formação do professor, também foram

indicados caminhos, através de contribuições dos sujeitos da pesquisa, que podem ser experimentados na docência.

Buscou-se alcançar as raízes do fazer docente a fim de propiciar reflexões acerca da epistemologia do professor de Geografia, pois considera-se que mudanças nas práticas de ensino estão atreladas à mudanças do pensamento. Contudo, esse desejo de transformação somente é possível se for alimentado pela utopia. Sendo assim, reivindica-se: por mais utopia e inconformismo no ensino de Geografia, tendo em vista que “somos o que fazemos, e sobretudo o que fazemos para mudar o que somos: nossa identidade reside na ação e na luta. Por isso a revelação do que somos implica na denúncia do que nos impede de ser o que podemos ser” (GALEANO, 1999, p. 15). Cabe a nós atentarmos para as amarras que pretendem imobilizar nossos movimentos docentes, assumirmos nosso inacabamento e atuarmos com coerência aos princípios que defendemos. Sejamos, então, mais autônomos e ousados na nossa maneira de estar no mundo para que se possa ser o que se quer ser.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de.; CALLAI, Helena Copetti. A licenciatura de Geografia e a articulação com a educação básica. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (et al.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2003.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1979.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Ensino e pesquisa: qual a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (p. 11-20).

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, Crise da Escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 09/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 8 de maio de 2001.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.

_____. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: EdUnijuí, 2013.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**, n. 14. São Paulo: AGB, jan-jul 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a Geografia. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008. (p. 85-102).

_____. Educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de Geografia. In: PEREIRA, Marcelo Garrido. **La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009. (p. 137-149).

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

CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: DIFEL, 1982.

CLAVAL, Paul. **Epistemologia da geografia**. Florianópolis: EdUFSC, 2011.

_____. **A geografia cultural**. 4. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2014.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. (p. 15-47).

_____; ROSENDAHL, Zeni. A Geografia Cultural no Brasil. **Revista da ANPEGE**, São Paulo, n 2, p. 97-102, 2005.

COSTELLA, Roselane Zordan. As práticas de ensino nas universidades: um espaço de ensaio para a vida profissional. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2011a. (p. 177-190).

_____. Competências e habilidades no contexto da sala de aula – ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, jan./jun. 2011b.

_____. Escola: espaço de responsabilidade social. **Revista Trajetória Multicursos – Edição Especial XVI Fórum Internacional de Educação**, Osório, ano 3, n. 7, ago. 2012.

_____. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine Maria.; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. (p. 63-74).

_____. Ensinar o que... para que.... quando: desafios da Geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI,

Ivaine Marina; GOULART, Ligia Beatriz. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2014. (p. 188-205).

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 24. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve)**. Porto Alegre: EdUFRGS, 1999.

_____. **Las venas abiertas de América Latina**. México: Siglo XXI, 2006.

_____. **O livro dos abraços**. 2 ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.

_____. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. (p. 51-76).

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: EdUNIJUI, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. (p. 148-173).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, Amanda Regina. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, Vol. XVI, nº 905, 15 de enero de 2011.

GOULART, Ligia Beatriz. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de Geografia. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2011. (p. 19-28).

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Uma visão construtivista do erro. In: _____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993. (p. 59-86).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 363 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em geografia Humana - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. A Geografia escolar: gigantes de pés de barro comendo pastel de vento num fast food. **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 1 n° 28, p. 28-44, Jan-Jun. 2007a.

_____. Práticas pedagógicas para ler pensar o mundo, converentendersar com o outro e entenderscobrir a si mesmo. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007b. (p. 15-34).

_____. Das coisas sem Rosa uma delas é o Pessoa: as geografias do Manoel e do Nestor na busca do bom professor. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (p. 205-220).

_____. Docenciando me existencio. Existenciando, penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. In: SILVA, Eunice I.; PIRES, Lucineide M. (Org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC-GO, 2013a. (p. 177-189).

_____. Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine Maria.; KAERCHER, Nestor André (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013b. (p. 13-34).

_____. **Se a geografia escolar é um pastel de vento o gato come a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. O professor construtivista: um pesquisador em ação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (p. 43-54).

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2011.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (Orgs.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007. (p. 27-37).

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. (p. 63-93).

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Do egocentrismo à descentração**: a docência no ensino superior. 264 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (p. 56-62).

MARTINS, Rosa Elisabete Militz Martins. A trajetória da Geografia e o seu ensino no século XXI. In: TONINI, M. I.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M. W.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2011. (p. 61-76).

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: Meyer, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. (p.14-22).

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (p. 128-147).

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: Hucitec, 1997.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MOREIRA, Ruy (Org.) A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: **Geografia: teoria e crítica; o saber posto em questão.** Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **O que é geografia.** São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes brasileiras.** São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Para onde vai o pensamento geográfico? : por uma epistemologia crítica.** São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina.** São Paulo: Contexto, 2014.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

_____; VIVERET, Patrick. **Como viver em tempo de crise?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. (p. 13-33).

OLIVEIRA, Rogério de Castro. Descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador.** Porto Alegre: Mediação, 2010. (p. 21-27).

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos.

Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 17-28, set./dez. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (p. 20-62).

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Geografia está em crise. Viva a Geografia! In: MOREIRA, Ruy (Org.) **Geografia: teoria e crítica**; o saber posto em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. Formação de professores: concepções e práticas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: E. V., 2006. (p. 15-26).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2008.

SCHON, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. (p. 77-91).

SOUZA, Vanilton Camilo de. As concepções de Geografia dos professores da Rede Pública estadual de Goiás no contexto de sua prática pedagógica. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia**. Goiânia: NEPEG, 2008. (p. 117-130).

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

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. (p. 9-61).

_____; ALMEIDA, Laurindo Ramalho de.; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. (p. 63-86).

TAMAYO, Alberto L. G.; PULGARÍN, Raquela; CASTELLAR, Sônia M. V. Enfoques geográficos, estrategias didácticas y formación ciudadana em Medellín (Colombia) y São Paulo (Brasil). In: FERNÁNDEZ CASO, María Victoria; GUREVICH, Raquel. **Didáctica de la geografía: prácticas escolares e formación de profesores**. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblios, 2014. (p. 33-59).

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

_____.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TONINI, Ivaine Maria. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2. ed. Ijuí: EdUnijuí, 2006.

_____. Uma Geografia Escolar com demandas sociais e culturais contemporâneas. In: CAVALCANTI, Lana; BUENO, Miriam (orgs.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia**. Goiânia: EdPUC, 2011. (p. 191-201).

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

_____. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Lê, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago. 2012.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1985.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. A abordagem cultural na Geografia. **Temporis(ação)**, Goiás, v. 1, n. 9, p. 224-235, 2007.

DOCUMENTOS SONOROS - MÚSICAS

ALMIR SATER. Tocando em frente. In: ALMIR SATER. **Almir Sater ao vivo**. São Paulo: Sony, 1992. 1 CD. Faixa 2.

BELCHIOR. Velha roupa colorida. In: BELCHIOR. **Alucinação**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. 1 CD. Faixa 2.

CANDEIA. Preciso me encontrar. In: CARTOLA. **Cartola II**. Rio de Janeiro: Discos Marcus Pereira, 1976. 1 LP. Lado A. Faixa 5.

CAZUZA. Ideologia. In: CAZUZA. **Ideologia** (álbum). Rio de Janeiro: Philips, 1988a. 1 CD. Faixa 1.

_____. O tempo não para. In: CAZUZA. **O tempo não para**. Rio de Janeiro: PolyGram Universal Music, 1988b. 1 CD. Faixa 6.

ENGENHEIROS DO HAWAII. Infinita Highway. In: ENGENHEIROS DO HAWAII. **Alívio imediato**. Rio de Janeiro: BMG, 1989. 1 CD. Faixa 5.

_____. Esportes radicais. In: ENGENHEIROS DO HAWAII. **Surfando Karmas e DNA**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2002. 1 CD. Faixa 4.

_____. Outras frequências. In: ENGENHEIROS DO HAWAII. **Acústico MTV**. São Paulo: Universal Music, 2004. 1 CD. Faixa 15.

LENINE. O impossível vem pra ficar. In: LENINE. **Carbono**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2015a. 1 CD. Faixa 2.

_____. Simples assim. In: LENINE. **Carbono**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2015b. 1 CD. Faixa 7.

_____. Cupim de ferro. In: LENINE. **Carbono**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2015c. 1 CD. Faixa 4.

_____. Castanho. In: LENINE. **Carbono**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2015d. 1 CD. Faixa 1.

LOS HERMANOS. Além do que se vê. In: LOS HERMANOS. **Ventura**. Rio de Janeiro: BMG, 2003. 1 CD. Faixa 9.

MARISA MONTE; ARNALDO ANTUNES; CARLINHOS BROWN. Infinito particular. In: MARISA MONTE. **Infinito particular** (álbum). Rio de Janeiro: Phonomotor Records/EMI, 2006. 1 CD. Faixa 1.

NANDO REIS. Relicário. In: NANDO REIS. **MTV ao Vivo – Nando Reis e os Infernais**. Porto Alegre: Universal Music, 2004. 1 CD. Faixa 14.

O TEATRO MÁGICO. Certa solução. In: O TEATRO MÁGICO. **Grão do corpo**. São Paulo: Gravadora Independente, 2014. 1 CD. Faixa 5.

RAUL SEIXAS. Metamorfose ambulante. In: RAUL SEIXAS. **Krig-ha, Bandolo!**. Rio de Janeiro: Philips, 1973. 1 CD. Faixa 3.

_____. Maluco beleza. In: RAUL SEIXAS. **O dia em que a Terra parou**. São Paulo: WEA, 1977. 1 LP. Faixa 2.

VITOR RAMIL. Joquim. In: VITOR RAMIL. **Tango**. Rio de Janeiro: EMI, 1987. 1 CD. Faixa 4.

ZECA BALEIRO. Quase nada. In: ZECA BALEIRO. **Líricas**. Rio de Janeiro: MZA Music, 2000. 1 CD. Faixa 8.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aos professores

- Idade:

- Carga horária de trabalho semanal:

- Tempo de docência:

- Formação/titulação:

- Instituição formadora:

- Ano de formação:

- Disciplinas que leciona:

- Séries/Anos que leciona:

- Número de turmas:

- Número de escolas que leciona:

APÊNDICE B – Questionário aos acadêmicos

- Idade:

- Ano de ingresso:

- Ano de formação:

-Bolsista:

- Trabalho:

- Formação acadêmica:

- Escola estágio:

- Ano/série estágio:

- Número de alunos estágio:

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista para o professor – questões norteadoras

Concepção de Geografia

1. Por que escolheste cursar Licenciatura em Geografia?
2. Para você, o que é Geografia?
3. Para que serve a Geografia que ensinas?
4. De forma geral, além do salário baixo, quais problemas que percebes no ensino de Geografia no ensino básico?
5. Como pensas que deve ser o ensino de Geografia?
6. Como tentas te aproximar na prática dessa proposta respondida na questão anterior?

Concepção de Educação

7. Qual é o papel do professor e o do aluno no processo de aprendizagem?
8. Como o aluno aprende?
9. Quais as estratégias que você emprega para propiciar a aprendizagem do aluno?
10. Como é sua relação com os alunos em sala de aula?
11. Quais os saberes são necessários ao professor?
12. Existem saberes que são produzidos e/ou transformados na escola? Quais?

Formação do professor

13. O que é necessário para ser um bom professor?
14. Quais as dificuldades que encontras no exercício da profissão docente?
15. Como avalias teu curso de licenciatura/formação inicial?
16. Quais os pontos positivos da licenciatura que devem ser destacados?
17. O que falta à licenciatura em Geografia para garantir uma formação qualificada ao professor?
18. Como a tua graduação te ajudou a ser o professor que tu és hoje?
19. Existe diferença entre a Geografia que ensinas na escola e a Geografia que aprendeste na universidade?
20. Como enxergas a relação entre escola e universidade?

APÊNDICE D - Roteiro da entrevista para o acadêmico – questões norteadoras

Concepção de Geografia

1. Por que escolheste cursar Licenciatura em Geografia?
2. Para você, o que é Geografia?
3. Para que serve a Geografia que ensinas?
4. De forma geral, além do salário baixo, quais problemas que percebes no ensino de Geografia no ensino básico?
5. Como pensas que deve ser o ensino de Geografia?
6. Como tentas te aproximar na prática dessa proposta respondida na questão anterior?

Concepção de Educação

7. Qual é o papel do professor e o do aluno no processo de aprendizagem?
8. Como o aluno aprende?
9. Quais as estratégias que você emprega para propiciar a aprendizagem do aluno?
10. Como é sua relação com os alunos em sala de aula?
11. Quais os saberes são necessários ao professor?
12. Cite alguma descoberta durante o estágio referente à prática de ensino de Geografia.

Formação do professor

13. O que é necessário para ser um bom professor?
14. Quais as dificuldades que encontras no exercício da prática docente?
15. Como avalias teu curso de licenciatura/formação inicial?
16. Quais os pontos positivos da licenciatura que devem ser destacados?
17. O que falta à licenciatura em Geografia para garantir uma formação qualificada ao professor?
18. Como a tua graduação te ajudou a ser o professor que és hoje?
19. Existe diferença entre a Geografia que ensinas na escola e a Geografia que aprendeste na universidade?
20. Como enxergas a relação entre escola e universidade?

APÊNDICE E - Roteiro de observação

Data: ___/___/___

Período: ___ min.

Série/Ano: ___

Turma: ___ alunos.

- Metodologia(s) utilizada(s):

- Recurso(s) utilizado(s):

- Relação professor-aluno:

- Postura assumida pelo professor no processo de ensino-aprendizagem:

- Atividades desenvolvidas durante a aula:

- Papel do aluno (o que ele faz e o que se pede que ele faça):

- Comportamento dos alunos (participação, envolvimento, diálogo):

- Avaliação:

- Outras considerações:

APÊNDICE F – Termo de consentimento do professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Através deste termo, informo que o projeto de pesquisa “Teorias e práticas na Geografia Escolar” tem como objetivo investigar como se caracterizam as práticas de ensino de Geografia no ensino básico. O trabalho está sendo realizado pela mestranda Victória Sabbado Menezes sob a supervisão e orientação do professor Dr. Nestor André Kaercher. A participação no projeto envolve observações das aulas de Geografia nesta instituição de ensino e entrevista aos professores da disciplina.

Garante-se o bom uso das informações, a confidencialidade e manutenção do anonimato dos sujeitos entrevistados. Sendo assim, a direção e os sujeitos da pesquisa estão cientes das condições e estão de acordo para que a aluna Victória Sabbado Menezes, regularmente matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS possa realizar sua prática de pesquisa nesta instituição.

Pelotas, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do sujeito da pesquisa

APÊNDICE G – Termo de consentimento do acadêmico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Através deste termo, informo que o projeto de pesquisa “Teorias e práticas na Geografia Escolar” tem como objetivo investigar como se caracterizam as práticas de ensino de Geografia no ensino básico. O trabalho está sendo realizado pela mestrandia Victória Sabbado Menezes sob a supervisão e orientação do professor Dr. Nestor André Kaercher. A participação no projeto envolve entrevista aos acadêmicos e observações das suas aulas ministradas durante o estágio supervisionado de Ensino Médio.

Garante-se o bom uso das informações, a confidencialidade e manutenção do anonimato dos sujeitos entrevistados. Sendo assim, o/a coordenador/a da disciplina “Estágio Supervisionado em Ensino Médio” e os sujeitos da pesquisa estão cientes das condições e estão de acordo para que a aluna Victória Sabbado Menezes, regularmente matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRGS possa realizar sua prática de pesquisa nesta instituição.

Pelotas, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do sujeito da pesquisa