

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
reflexões do atual cenário sobre
o ensino da Geografia**

Organizadores

Beatriz Aparecida Zanatta
Vanilton Camilo de Souza



NEPEG
Núcleo de Estudos e Pesquisas
em Educação Geográfica



*Goiânia-GO
2008*



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
reflexões do atual cenário sobre
o ensino da Geografia**

Organizadores

Beatriz Aparecida Zanatta
Vanilton Camilo de Souza



Copyright © 2008 By
Beatriz Aparecida Zanatta / Vanilton Camilo de Souza

Direitos Reservados desta Edição:

Editora Vieira

Av. Universitária, 754, sala 9

Setor Universitário - CEP: 74605-010 - Goiânia - Goiás

Fone/Fax: (62) 3218-6292 / 3218-5652 - E-mail: gev@grupoveira.com.br

Todos os Direitos Reservados.

Proibida a Reprodução total ou parcial.

Sanções Previstas na Lei 5.988, 14.12.73, artigos 122 - 130.

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa: Anderson N. de Freitas

Editor assistente: Augusto Rodrigues da Silva Junior

Copidesque: Patrícia Cabral de Arruda

Conselho Editorial (NEPEG)

Dr. Antônio Carlos Pinheiro - UFG/UNIFESP

Dra. Helena Copetti Callai - UNIJUI

Dr. Ivanilton José de Oliveira - UFG

Dra. Marília Peluso - UnB

Dr. Rafael Straforini - UERJ

Dra. Sônia Vanzela Castellar - USP

Dr. Tadeu Alencar Arrais - UFG

Conselho Editorial da Editora Vieira

Deis Siqueira

Eliane Leão

Francisco Itami Campos

Gil Perini

Ildeu Moreira Coelho

José Carlos Libâneo

Laerte Araujo Pereira

Lana de Souza Cavalcanti

Mauro Urbano Rogério

Formação de professores : reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia / Organizadores Beatriz Aparecida Zanatta, Vanilton Camilo de Souza. – Goiânia : NEPEG, 2008 (Goiânia : E.V.)

180 p.

ISBN 978-85-89779-54-8

Inclui referências bibliográficas

1. Geografia. 2. Geografia – formação de professor. 3. Zanatta, Beatriz Aparecida. 4. Souza, Vanilton Camilo de.

CDU 91:377.8

Índice para catálogo sistemático

1. Geografia.....91
2. Geografia – formação de professor.....91:377.8

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

APRESENTAÇÃO	7
--------------------	---

I PARTE

Reflexões sobre a formação do professor de Geografia

<i>Espacialidade diferencial e redes de complexidade: a reestruturação espacial e as tendências da geografia na atualidade.....</i>	13
<i>Ruy Moreira</i>	
<i>Pensar e atuar em educação ambiental: questões epistemológicas e didáticas</i>	31
<i>José Carlos Libâneo</i>	
<i>Concepções teóricas e pesquisa no ensino de geografia</i>	53
<i>Adriany de Ávila Melo Sampaio e Vânia Rúbia Farias Vlach</i>	
<i>Contribuições da prática curricular e do estágio para a formação do professor.....</i>	69
<i>Eliane Gonçalves Costa Anderi</i>	
<i>Formação inicial e continuada em geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento</i>	85
<i>Lana de Souza Cavalcanti</i>	

II PARTE

Pesquisas sobre as práticas de ensino de Geografia

<i>O perfil dos professores de geografia da rede estadual de goiás.....</i>	105
<i>Ângela Dantas F. dos Santos e Marcos Augusto M. Ataídes</i>	
<i>As concepções de geografia dos professores da rede pública estadual de goiás no contexto de sua prática pedagógica</i>	117
<i>Vanilton Camilo de Souza</i>	
<i>Concepção e práticas pedagógicas dos professores sobre o ensino da cidade</i>	131
<i>Beatriz Aparecida Zanatta</i>	
<i>Aspectos atuais da formação dos professores de geografia em Goiás</i>	151
<i>Dominga Correia Pedroso Moraes e Vanilton Camilo de Souza</i>	
<i>A geografia no ensino no médio – uma leitura sob a ótica dos alunos....</i>	163
<i>Ademir Divino Vaz</i>	



APRESENTAÇÃO

Na atualidade, a questão relativa à relação teoria e prática no ensino da Geografia ocupa boa parte das discussões na formação desse profissional. É comum a idéia de que na formação do professor não é necessário que exista a teoria, sendo a dimensão prática da profissão o elemento básico dos cursos de licenciatura. A defesa dessa idéia poderá minimizar a importância do conhecimento específico acerca da disciplina, imperando assim, saberes nem sempre compatíveis com uma formação crítica, humanista e capaz de propiciar autonomia aos indivíduos na sociedade. Essas idéias, entre outros aspectos, constituem um obstáculo à formação acadêmica do professor porque valoriza apenas a dimensão da prática na construção do saber docente. As representações desses modelos de ensino impedem a busca de teorias capazes de ressignificar as práticas educativas. Logo, para ensinar geografia basta ser capaz de perceber e descrever os elementos que compõem o espaço geográfico.

Não obstante, consideramos significativas as propostas apresentadas por educadores e geógrafos que apresentam orientações condizentes para o desempenho da atividade docente de acordo com as exigências colocadas pela sociedade contemporânea. Postulando esse entendimento, o grupo de pesquisadores que constituem o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - NEPG, organizou o segundo livro destinado a essa discussão.

Alguns textos aqui apresentados resultaram das reflexões realizadas no decorrer do Terceiro Fórum NEPEG (2006), cujas referências foram as práticas realizadas nos cursos de formação de professores de Geografia. Outros textos fazem parte de pesquisas realizadas por membros desse núcleo, com o objetivo central de construir o perfil do professor de Geografia da rede pública estadual em Goiás. Os dados foram coletados em 2005, 2006 e 2007, por meio de questionário, aplicados a 150 docentes de Geografia que compõem o quadro de 82 escolas da rede estadual de ensino situadas em 25 municípios do Estado de Goiás.

Há de se destacar ainda o texto escolhido para abrir essa publicação. Trata-se do trabalho do professor Ruy Moreira que esteve em Goiânia no mesmo ano do Fórum e discutiu aspectos teóricos metodológicos re-

lativos à Ciência Geográfica. Consideramos tais aspectos necessários para problematizar orientações que, na atualidade, fundamentam propostas de formação de professores.

Nesse cenário é que foi produzido esse livro, o qual temos o prazer em apresentar aos que desejam participar dessa discussão.

O segundo texto, de José Carlos Libâneo analisa as contribuições da teoria histórico-cultural, especialmente da teoria do ensino desenvolvimental de Vasili Davíдов, para o ensino e aprendizagem da educação ambiental. O texto explicita bases metodológicas da formação do pensamento teórico-científico conforme a lógica dialética, pelas quais os alunos interiorizam conceitos científicos e, nesse processo, vão formando competências cognitivas e operativas e sua aplicação no domínio de conceitos de educação ambiental. O autor considera que o ensino desse tema deve ter como resultado o desenvolvimento de capacidades de pensar e de agir, em consonância com a gênese dos conteúdos científicos, dos processos de investigação e dos modos de agir da educação ambiental. O texto, formulado desde a óptica da pedagogia, se insere no conjunto dos esforços de pedagogos para pensar formas de tornar mais eficazes os processos de ensino e aprendizagem da educação ambiental em contextos de educação formal.

O terceiro texto da autora Eliana Anderi é uma discussão bastante pertinente no atual processo de formação de professores, essencialmente o de Geografia. A autora evidencia as contribuições da prática e do Estágio Supervisionado como importantes componentes do currículo na formação do professor de Geografia. Nesse sentido, explicita, inicialmente, o significado dessas atividades curriculares na formação desse profissional para, em seguida, apontar a importância da pesquisa tanto para as práticas curriculares quanto para o estágio.

O quarto texto da autora Lana de Souza Cavalcanti propõe uma reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática nos processos formativos. Para isso, aborda aspectos da atuação e da formação profissional de professores de Geografia. Tal reflexão decorre do fato de considerar a formação como um processo contínuo e a prática docente como ação metódica no processo de construção do conhecimento a ser realizado pelo aluno.

O quinto texto, das autoras Adriany de Ávila Melo Sampaio e Vânia Rúbia Farias Vlach, refere-se à concepções de pesquisa no ensino da Geografia.

Inicialmente, as autoras apresentam elementos sobre o desenvolvimento da pesquisa no Brasil bem como da formação do pesquisador. Em seguida, discutem sobre a concepção e o papel da pesquisa que norteiam a formação do professor de Geografia na atualidade.

Na seqüência, quatro textos procuram traçar um perfil do professor de Geografia em Goiás. O texto dos autores Ângela Dantas Fonseca dos Santos e Marcos Augusto Marques Ataídes delineiam o perfil geral dos profissionais dessa área, com destaque aos elementos da profissão e da profissionalização dos docentes. O texto de Vanilton Camilo de Souza evidencia elementos referentes à concepção de Geografia no contexto da prática dos professores dessa disciplina em Goiás. Na mesma linha, o texto de Beatriz Aparecida Zanatta refere-se à concepção de cidade dos professores e as maneiras pelas quais os professores ensinam esses conteúdos na Geografia Escolar. Já o texto de Dominga Correia Pedroso Moraes e Vanilton Camilo de Souza, trata da dimensão formativa inerente às atividades práticas realizadas por esses docentes para o desempenho de sua profissão. Os autores evidenciam as atividades realizadas pelo professor de Geografia que ampliam o conhecimento desse profissional.

O décimo texto, do autor Ademir Divino Vaz, objetivou conhecer a dinâmica do Ensino de Geografia ministrado nas Escolas Públicas de Ensino Médio das cidades de Ipameri, Orizona e Pires do Rio, com destaque ao valor atribuído pelos alunos à Geografia ensinada nesse nível. Caracteriza ainda, as propostas pedagógicas que circunscrevem a Geografia para o ensino médio bem como as experiências dos professores consideradas positivas e negativas pelos alunos.

Agradecemos a todos os autores pelos textos, os quais acreditamos ser importantes para o desenvolvimento da formação do professor e para o ensino da Geografia Escolar. Agradecemos ainda, a todos os pareceristas pela leitura e avaliação dos trabalhos. Um agradecimento especial a todos integrantes do Nepeg que, direta ou indiretamente, participaram da organização desse livro.

*Beatriz Aparecida Zanatta e
Vanilton Camilo de Souza*



I PARTE

Reflexões sobre a formação do professor de Geografia



Espacialidade diferencial e redes de complexidade: a reestruturação espacial e as tendências da geografia na atualidade^{1*}

Ruy Moreira

Três grandes mudanças se entrecruzam nesta virada de milênio no campo das estruturas geográficas reais: a globalização, a complexificação e a biorrevolução, significando uma mudança na escala, no modo da articulação entre os lugares e na forma da organização do espaço, que designaremos, respectivamente, espacialidade diferencial, complexos em rede e bioespaço. No seu conjunto, estas mudanças formam o que a literatura vem chamando de reestruturação. Por isso, há uma evidente repercussão no plano da representação discursiva, implicando uma quarta mudança, a da teoria da geografia.

Como a hegemonia deste momento é do capital rentista, é ele que dá a direção do processo, levando cada mudança e seu conjunto a evoluir e a convergir no sentido do seu interesse, orientando a reestruturação a realizar-se na forma do estabelecimento de uma nova forma de regulação espacial, válida para todos os âmbitos da sociedade globalizada. A abrangência e âmbito da reestruturação abrem, então, a brecha para a intervenção de outros sujeitos sociais, em particular, as formas de sociabilidade não-capitalistas, que também se insinuam interferindo na sua definição e rumo.

O que está em tema é o formato da regulação espacial criado entre o século XVIII e o século XX no interesse do capital industrial. Capital marcado por um conjunto de fronteiras de vários tipos em que a globalização, a complexificação e a biorrevolução põem em questionamento na virada do século XX para o XXI, e que o capital rentista desde então vem substituindo pelo formato de um arranjo de espaço que assegure sua livre mobilidade territorial pelo mundo.

1 * Palestra de abertura do Seminário “A formação do professor de Geografia na atualidade”, realizado pelo Departamento de Geografia da Universidade Católica de Goiás, em 05/04/2006.

A globalização: uma nova qualidade de escala

A globalização é o nível de escala segundo a qual a história humana, uma vez tornada mundial, passa a se organizar geograficamente. A globalização tem sido considerada uma nova era, no sentido de um momento de conteúdo novo na história da moderna sociedade capitalista. Diz-se, mesmo, que superativa da fase imperialista ou a forma nova do imperialismo (Moreira, 2006a). Entretanto, é ela a forma de escala geográfica que a sociedade moderna adquire – uma escala planetária – no momento em que o modo de produção capitalista se mundializa.

Sucedem que a escala espacial não é mera forma e muito menos uma relação infensa à natureza do conteúdo. É a sua forma de existência, e, assim, o conteúdo sob outra forma.

Que conteúdo novo é este que necessitou exprimir-se e organizar-se sob uma qualidade nova de escala geográfica? O que, afinal, está organizado na escala da globalidade?

A globalização é a culminância de um processo histórico que tem origem nas transformações ocorridas na sociedade feudal do noroeste europeu entre os séculos X e XIV, e que daí sucessivamente vai se amplificando em abrangência territorial até organizar-se em nível de escala mundial. O motor dessas transformações é o renascimento mercantil e urbano e cuja melhor expressão é o surgimento da manufatura, mas principalmente a seqüência de transformações que vai ocorrer nos meios de transferência (transporte, comunicação e transmissão de energia), centrados nesta época nos meios de transporte, com a qual o próprio processo da globalização se identifica.

A identificação da globalização com a circulação organizada em nível de escala mundial, permite que a consideremos uma espacialidade diferencial organizada em proporção planetária. Esclareçamos.

A espacialidade diferencial é a escala da estrutura total das relações que formam o tecido espacial de um dado recorte de tempo (Lacoste, 1974 e 1988). Numa interpretação livre do conceito, é a escala da totalidade das relações do espaço de uma sociedade, encimada e articulada pela relação existente entre as esferas da produção e da circulação (Moreira, 2001).

Na estrutura da espacialidade diferencial, cada aspecto do real, visto em sua projeção territorial, diz Lacoste, forma um conjunto espacial. Há um conjunto-clima, um conjunto-relevo, um conjunto-campo, um conjunto-cidade e assim sucessivamente. Estes conjuntos espaciais se organizam e se superpõem em seus recortes, sem que haja coincidência entre seus territórios, de modo que seu todo é uma seqüência de recortes territoriais entrecruzados, que são os seus distintos níveis da escala. Pode-se, assim, visualizar o arranjo de espaço que então se forma a partir de qualquer nível de recorte, tomado como ponto de referência, a paisagem sendo o que a referência do olhar visualiza e determina. Daí Lacoste chamar nível de representação e nível de conceitualização cada nível de referência, a arrumação subjetiva do olhar sendo a instância construtora da espacialidade diferencial propriamente.

A forma da espacialidade diferencial varia em cada tempo, uma vez que relaciona-se ao alcance do olhar e este muda com a escala da técnica em cada tempo. A referência é a forma das práticas espaciais.

Nas sociedades tradicionais a espacialidade diferencial reflete a prática artesanal. O núcleo da vida econômica é o artesanato, uma forma de indústria apoiada em ferramentas de trabalho simples e que são prolongamentos imediatos do corpo dos artesãos-camponeses. É a parte industrial de uma economia autônoma familiar, onde praticamente não se separam a produção e o consumo, a indústria e a agricultura, o consumo e o mercado, no interior da qual a relação dos homens pouco vai além de um plano de divisão do trabalho que praticamente não se diferencia territorialmente, e das formas vivas da natureza – que lhes servem de matéria prima –, de modo que os conjuntos espaciais sempre acabam por se identificar com a forte relação de pertencimento que há entre o homem e o seu entorno vivo e local (Moreira, 2006b).

Lacoste resume esta forma histórica de espacialidade diferencial nestes termos:

Outrora, na época em que a maioria dos homens vivia ainda para o essencial, no quadro da auto-subsistência aldeã, a quase totalidade de suas práticas se inscrevia, para cada um deles, no quadro de um único espaço, relativamente limitado: o “terroir” da aldeia e, na periferia, os territórios que relevam das aldeias vizinhas. Além, começavam os espaços pouco conhecidos, desconhecidos,

míticos. Para se expressarem e falar de suas práticas diversas, os homens se referiam, portanto, antigamente, à representação de um espaço único que eles conheciam concretamente, por experiência pessoal².

A que acrescenta: “Antigamente, cada homem, cada mulher percorria a pé o seu próprio território (aquele no qual se inscreviam todas as atividades do grupo ao qual pertencia); ele encontrava seus pontos de referência, sem dificuldade, nesse espaço *contínuo*, no qual nenhum elemento lhe era desconhecido”. Esse quadro permanece no geral até o final do século XIX:

Os aldeões que são ainda, em grande parte, agricultores, no fim do século XIX conheciam bem o “terroir” de sua comuna, os limites de sua paróquia onde se exerciam então a maioria de suas práticas espaciais (deslocamentos para os trabalhos agrícolas e para a caça, por exemplo). Conheciam menos os “terroir” das comunas vizinhas, mas eles tinham ali relações familiares. Além de um círculo de uma dezena de quilômetros de raio, eles não conheciam mais grande coisa, salvo ao longo da estrada que leva à cidade, onde alguns deles iam para o mercado local semanal. Da mesma forma a capital do cantão, onde se encontram o médico, o escrivão, os policiais. Os aldeões escutam falar do departamento e da nação ou do Estado, mas essas são, para eles, representações bastante vagas, que têm, sobretudo a nação, um papel ideológico importante. A maioria das práticas espaciais habituais do grupo aldeão (e mesmo de cada família) se inscreve num pequeno número de conjuntos espaciais de dimensões relativamente restritas e encaixadas umas nas outras (Lacoste, 1988).

Nas modernas sociedades capitalistas a estrutura é infinitamente mais complexa, a começar pela divisão territorial do trabalho, que não pára de se ampliar. E que vem, justamente, da separação entre produção e consumo, consumo e mercado, indústria e agricultura, campo e cidade, e, assim, entre as esferas da produção e circulação, transformação que ocorre nas sociedades tradicionais a caminho de se tornarem nas modernas sociedades capitalistas. Estas são sociedades apoiadas na mais-valia industrial, a forma-valor (excedente) gerada na esfera da produção e realizada (transformado no lucro) na esfera da circulação, o conjunto obedecendo ao comando da lei da reprodução ampliada do capital. Isto significa uma enorme diferença de estrutura e natureza de escala. Vejamos esse movimento. A esfera da produção está centrada

2 O “terroir” é o que hoje designamos por espaço vivido.

na indústria. A da circulação no mercado. E o elo é feito pelos meios de transferência. A relação se exprime numa forma de arranjo típico dessas sociedades: a esfera da produção é de presença pontual, e se manifesta através da localização das indústrias dentro da divisão territorial do trabalho, ao passo que a esfera da circulação é de presença abrangente, manifestando-se através do intercâmbio das trocas e cabendo-lhe o papel da integração total do arranjo pontual das indústrias. Cada indústria é o centro de referência de um conjunto de relações de montante (fornecedores de matérias primas e insumos) e de jusante (consumidores dos manufaturados), o conjunto estruturando a organização espacial da indústria na forma de uma rede específica. Na medida em que cada indústria é também montante e jusante de outras, as redes específicas se interceptam, formando um conjunto que podemos denominar uma rede de redes. Assim, a esfera da indústria, através da centralidade fabril, produz o arranjo, que a esfera da circulação organiza através das trocas, assumindo o lado dinâmico da construção do espaço.

Lacoste resume a espacialidade diferencial moderna da seguinte maneira:

Hoje, as coisas mudaram muito e a massa da população se refere, mais ou menos conscientemente, através de práticas as mais diversas, a representação do espaço extremamente numerosa que permanecem, na marcha dos casos bastante imprecisas. De fato, o desenvolvimento das trocas, da divisão do trabalho, o crescimento das cidades, fazem com que para cada um o espaço (ou espaços) limitado do qual ele pode ter o conhecimento concreto não corresponda mais que a uma pequena parte somente de suas práticas sociais. As pessoas, cada vez mais diferenciadas profissionalmente, são individualmente integradas (sem que elas tomem claramente conhecimento disso) em múltiplas teias de relações sociais que funcionam sobre distâncias mais ou menos amplas (relações de patrão e empregados, vendedor e consumidores, administrador e administrados...). Os organizadores e os responsáveis por cada uma dessas redes, isto é, aqueles que detêm os poderes administrativos e financeiros, têm uma idéia precisa de sua extensão e de sua configuração; quando um industrial ou um comerciante não conhece bem a extensão do mercado, ele manda fazer, para ser mais eficaz, um estudo onde será possível distinguir a influência que ele exerce (e que poderá ter) a nível local, regional, nacional, levando em consideração suas posições concorrentes. Em contrapartida, na massa dos trabalhadores e consumidores, cada qual só tem um conhecimento bem parcial e bastante impreciso das múltiplas

tiplas redes das quais ele depende e de sua configuração. De fato, no espaço, essas diferentes redes não se dispõem com contornos idênticos, elas “cobrem” territórios de portes bastante desiguais e seus limites se encavalam e se entrecruzam (Lacoste, 1988).

O entrecruzamento das esferas da produção e da circulação em escala mundial, que é próprio do mercado capitalista, no qual a esfera da circulação organiza a diversidade pontual dos lugares da esfera da produção num complexo, origina uma espacialidade diferencial total. Donde se deduz que a espacialidade diferencial moderna é um complexo de rede de redes, que resulta do entrecruzamento das múltiplas relações que ela embute como sua estrutura desde o nível do cotidiano até o plano maior da subsunção estabelecida entre as esferas da produção e da circulação.

E esta espacialidade diferencial complexa, arrumada numa escala de mundo, é a globalização.

A complexificação

O espaço global é, assim, a integração dos pedaços de espaço do mundo em uma espacialidade diferencial organizada como uma rede de complexos, um complexo de complexos. E cujo pressuposto é um arranjo configurativo que incorpora, para depois desassimilar, um arranjo espacial fragmentariamente arrumado em fronteiras. Vejamos este processo estruturalmente contraditório.

O capitalismo emerge através de uma configuração de espaço fragmentado em diferentes unidades de complexos, de modo a atender uma dupla necessidade: a formação territorial do Estado-nação e a organização da produção segundo uma divisão territorial do trabalho e das trocas. A referência de base é o Estado-nação.

Cada Estado nacional é externamente uma unidade espacial diante do outro e um todo fragmentado em sua estrutura de mercado e produtiva internamente. E se referencia, assim, como um ente geográfico duplamente fragmentário e unitário: no plano mundial (o plano da multiplicação dos Estados nacionais); no plano interno (no âmbito da jurisdição particular do Estado nacional). As duas vertentes são simultâneas.

A constituição do Estado francês, fortemente centralizado no período jacobino da revolução burguesa, é um bom exemplo desse duplo. O Estado jacobino unifica a língua pátria, impondo o francês como idioma obrigató-

rio; os instrumentos de pesos e medidas, impondo o metro, o litro, o quilo como unidades padrão; e o sistema de ensino, impondo uma mesma grade de disciplinas para todas as escolas. Com isto, unifica seu território e sua cultura nacionais e se demarca como Estado-nação no mapa do mundo. Todavia, as relações de troca se arrumam em níveis de mercado fragmentados segundo circunscrições locais e regionais e a produção espelha a diversidade de mercado, com ele se fragmentando regionalmente também. A frutificação desse exemplo cria a geografia política mundial que hoje conhecemos, fragmentada e demarcada externa e internamente por uma infinidade de fronteiras.

Na medida em que o capitalismo evolui, o quadro se amplia externa e internamente. No plano externo, novos Estados nacionais vão aparecendo. E no plano interno a fragmentação do mercado vai dando lugar a um mercado nacional unificado, mas a produção ainda mais se fragmenta, mercê uma divisão territorial do trabalho que espacializa setores e áreas, diferenciando o território nacional numa escala que mais e mais se diversifica.

As trocas ocorrem inicialmente no nível dos mercados locais. Esse é o padrão de espaço de um período em que a produção é realizada por uma multiplicidade de pequenas unidades familiares autônomas e as trocas são feitas por intermédio dos comerciantes, a intermediação mercantil sujeitando a esfera da produção à esfera da circulação (subsunção formal). A expansão das trocas leva as relações de mercado para âmbitos de alcance territorial sucessivamente mais abrangentes, regional e a seguir nacional, num processo que acaba por inverter a relação entre estas esferas. No primeiro passo – o da passagem do nível local para o regional – a sujeição da esfera da indústria – não mais a pequena produção familiar, mas a manufatureira – se fortalece; a esfera da produção se mantendo subsumida à esfera da circulação. No passo seguinte, entretanto – o da passagem do nível regional para o nível nacional – a indústria – não mais a manufatura, mas a fábrica originada pela revolução industrial – se emancipa da tutela da intermediação mercantil e a esfera da produção sujeita a esfera da circulação (subsunção real).

Esses níveis de mercado são a origem da divisão do espaço nacional nos recortes regionais, as regiões organizando as circunscrições de mercado, num arranjo que muda de forma, como num desenho animado, de acordo

com a própria evolução do alcance territorial interno das trocas e como aprofundamento da divisão territorial do trabalho.

De início – no período correspondente à subsunção formal –, o território nacional se divide numa diversidade de regiões uniformes exprimindo um alcance essencialmente local e regional de mercado. Depois – no período da subsunção real –, ele se segmenta numa hierarquia de regiões organizadas segundo pólos de mando das cidades, numa articulação escalonada da produção e das trocas que vai da cidade local à cidade-metrópole nacional, expressando a unificação do território nacional num só mercado.

Esta organização de espaço fortemente demarcado por fronteiras é, ao mesmo tempo, uma necessidade da indústria e a forma que ela encontra de regular espacialmente suas relações mercantis. E que a sua própria evolução mundial e o desenvolvimento tecnológico dos meios de transferência que a marcha mundial da industrialização vai empurrando sempre para frente vão jogando por terra.

O nível técnico dos meios de transferência do período da primeira revolução industrial, que Mandel (1982) designa por fase do capitalismo atrasado, pouco avança, deixando a espacialidade diferencial quase na escala de arranjo das sociedades tradicionais, do ponto de vista dos horizontes espaciais e formas de matérias primas de uso, mantendo o mercado no nível local e/ou regional. É o período em que os transportes rodoviários dependem ainda das vias carroçáveis, a ferrovia pouco avança além dos limites próximos e o transporte marítimo de longo curso, ligando metrópoles e colônias, tem papel às vezes mais frutífero que as vias terrestres e fluviais internas do próprio país-metrópole. Daí a divisão do território nacional em uma multiplicidade de regiões uniformes.

O grande salto vem com a fase do capitalismo avançado – o capitalismo da segunda revolução industrial –, marcado por um extraordinário impulso tecnológico dos meios de transferência, nos transportes, nas comunicações e, sobretudo, na transmissão de energia, e que por isso é o período da real arrancada mundial da indústria. É o período em que a esfera da circulação passa a recobrir a superfície do planeta de uma forma mais geral e ubíqua. Em que o modo de produção capitalista se generaliza por sobre gêneros e modos de vida e produção em todo mundo. E no qual a espacialidade diferencial tem seus primeiros passos globais.

A configuração do espaço-rede é o resultado disso. A passagem do espaço dividido em regiões uniformes para o espaço hierarquizado em regiões polarizadas é o seu prenúncio. E é quando o capital rentista entra em cena.

Até 1970 o capital rentista é uma fração do capital financeiro. Este, nasce da fusão entre os monopólios indústrias e bancários quando da passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista (o capitalismo atrasado para o capitalismo avançado) por volta de 1870. O capital rentista já está presente nesse momento de forma embrionária. A mundialização da produção industrial e da rede dos meios de transferência que a acompanha faz o capital financeiro avançar sobre o capital industrial com que se associa, aumentando as dimensões do capital rentista e criando os elementos de sua autonomia.

Para reproduzir-se, o capital financeiro tem que acompanhar todo o processo da reprodução do capital industrial, seguir a fórmula $D-M-D'$, comprometendo-se com a sua forma de regulação de espaço. Já o capital rentista reproduz-se sem este envolvimento, seguindo a fórmula $D-D'$. O capital financeiro está preso ainda aos bancos de comércio, enquanto o rentista é meramente especulativo, esta é a diferença.

Assim, quando se autonomiza, ganha vida própria e assume o comando das transformações e da reprodução capitalista, o capital rentista se vale dessa condição para desmontar a regulação espacial industrial e estabelecer a forma de regulação de espaço que expresse suas características e a livre mobilidade territorial que necessita. O alvo central é a dissolução das fronteiras. E, assim, a liberação do espaço para a estrutura dos complexos de rede.

A biorrevolução

O arremate de tudo isso é o advento da terceira revolução industrial no correr dos anos 1970. Sob este termo reúne-se um conjunto de novos ramos de tecnologia – a informática, a microeletrônica, a robótica e a engenharia genética – cujo impacto atinge todos os segmentos da sociedade moderna, dos ramos da economia aos ramos da ciência. E assim radicaliza o processo da dissolução das fronteiras, levando-o para além do plano dos arranjos do espaço geográfico criado pelas necessidades da indústria.

O fundamento geral da terceira revolução industrial é a linguagem binária, uma forma de comunicação que permite o diálogo e o fim das fronteiras conceituais entre os campos de saber. O binarismo vai da matemática, rompidamente com a linguagem decimal, aos processos de síntese da vida, entrando pela filosofia na forma do surgimento de uma filosofia da linguagem, que vem para servir de base geral ao novo paradigma de ciência e técnica que é precisamente o significado mais amplo da terceira revolução industrial.

Utilizam a linguagem binária, a informática, a microeletrônica e a biologia molecular, propiciando o surgimento da engenharia genética. E é essa engenharia que, materializando um formato novo de ciência e da técnica (portanto, de casamento entre técnica e ciência), e já rapidamente entrando no circuito produtivo da agricultura e da indústria, promove a biorrevolução. Chama-se biorrevolução ao conjunto de reorientações do pensamento, do processamento produtivo (da indústria e da agropecuária) e das práticas espaciais em seu sentido lato que deslocam o paradigma mínero-geológico do presente para o paradigma bioengenheiral. A engenharia genética é, assim, o seu epicentro.

A engenharia genética significa a instituição de um novo parâmetro técnico no campo da indústria e da agropecuária, apoiado no método da recombinação do DNA (Rifkin, 1999). Enquanto a antiga biotecnologia consistia em produzir novas formas de espécies através da combinação externa de diferentes variedades ou de diferentes espécies de planta ou animal, a exemplo da produção de nova espécie de milho através o cruzamento de espécies variedades de milho já existentes, a biotecnologia moderna, chamada engenharia genética, consiste em realizar esta produção através da alteração da estrutura interna das espécies, via técnica de DNA recombinante. O que supõe uma presença maior da pesquisa laboratorial e o uso intensivo da tecnologia da microeletrônica e da informática. E, assim, uma completa mudança nos parâmetros da relação com a natureza.

De início, significa dizer que vai haver uma mudança no tipo de matéria-prima, substituindo-se aquelas de origem inorgânica (matérias primas minerais) pelas de origem orgânica (matérias primas vegetais e animais), e, em conseqüência, dos tipos de materiais com que a indústria passa a lidar, substituindo-se os materiais de origem mínero-metálicos pelos materiais de ordem genética. Isso seria o mesmo que dizer que as formas atuais de indústria tendem a ser substituídas por

diferentes formas de bioindústria, com a energia da biomassa como carro-chefe e que sairemos da atual civilização geológica para outra, talvez de natureza bioengenheiral.

E significa também dizer que mudam as formas atuais de organização de espaço, que tendem a dar lugar a paisagens produzidas pela técnica do DNA recombinante e a arranjos de espaço que praticamente reproduzem os ecossistemas e biomas naturais. E passa-se a ter uma configuração de biopaisagens e bioespaços, isto é, complexos ecossistêmicos burilados pela engenharia genética, numa espécie de restabelecimento dos complexos de complexos que eram descritos por Max Sorre ao descrever as paisagens dos complexos alimentares existentes ainda nos anos 1950 (Sorre, 1961).

Isto porque as tecnologias binárias da terceira revolução industrial, falando a linguagem binária dos processos de sintetização da vida vegetal e animal, propiciam a criação de intervenções técnicas tão diversas quanto a diversidade dos biomas e ecossistemas, possibilitando a construção de espaços que mantenham a dinâmica original dos seus ecossistemas, embora reelaborada pela engenharia genética.

Daí a multiplicação de pesquisas que visam estabelecer como parâmetro formas de agricultura, pecuária e indústria que reiteram e, ao mesmo tempo, refazem os termos naturais da reprodução da natureza em diferentes espaços. Isto, desde a escala da produção familiar até a escala das grandes corporações da agroindústria.

A reestruturação, os novos sujeitos e as tendências da geografia

O abarcamento do planeta numa rede global de circulação que organize o sistema econômico num complexo de complexos, tudo abrindo para a livre mobilidade territorial do capital e do trabalho, embaixo da autonomização e hegemonia do capital rentista, é isto a reestruturação. De modo que a reestruturação é, assim, o processo de dissolução de relações que leve à constituição do espaço como um arranjo que regule as relações mundiais como uma rede de complexos sem fronteiras.

De modo que ela está colada a um conjunto de movimentos voltados exatamente para o tema da rigidez das fronteiras, que aqui tem o nome de pós-moderno, ali de reforma neoliberal e acolá de pós-fordismo, destina-

dos a desconstruir seus respectivos paradigmas e a por no seu lugar modos mais flexíveis de organização das relações de conhecimento e de configuração dos espaços. O pós-moderno é um movimento de reconfiguração das estruturas de pensamento, o neoliberalismo das estruturas institucionais e o pós-fordismo das relações de trabalho nas empresas, todos destinados a eliminar as segmentações e respectivas fronteiras, via dissolução das totalidades prevaletentes, e todos desembocando num mundo de efemeridade e fluidez, o mundo do capital rentista vitorioso (Moreira,2006a).

Três planos de fronteira estão envolvidos: a fronteira do pensamento, a fronteira das instituições e a fronteira dos territórios. A primeira refere-se à fragmentação que separa e isola o conhecimento em campos de saber autônomos e dissociados, que surge como paradigma de ciência a partir dos meados do século XIX. A segunda, refere-se à multiplicidade de Estados nacionais, que se desdobra a partir dos finais do mesmo século, ampliando-se com a libertação colonial do pós-guerra. E a terceira diz respeito à divisão dos arranjos espaciais em regiões de mercado e áreas de produção especializadas, que avança pelo mundo com a propagação da indústria e da tecnologia da segunda revolução industrial. A fragmentação com suas fronteiras é a essência do paradigma. De forma que para cada uma mobiliza-se uma frente de desconstrução: para a fronteira do pensamento, o pós-moderno; para a fronteira das instituições, o neoliberalismo; e para a fronteira dos territórios, o neo-fordismo. Para cada qual vindo, a seguir, a equação reestruturante, enquanto forma nova de regulação e paradigma de um mundo sem fronteiras: para a fronteira do pensamento, o holismo; para a fronteira das instituições, o Estado-caixeiro-viajante; e para a fronteira dos territórios, o espaço-rede-global.

O resultado é o movimento de rearranjo estrutural destinado a regularizar e regular a hegemonia do capital rentista, a cada rearranjo correspondendo um fim de fronteira.

O surgimento do complexo de empresas é o melhor exemplo. Nessa estrutura, a grande indústria permanece como referência, mas o alvo é o endividamento generalizado, levando tudo a se sujeitar à subordinação rentista.

Vimos que cada indústria é, por definição, um complexo espacial. Sendo uma atividade transformadora e interativa por natureza, no que se distin-

gue estruturalmente da agropecuária e dos serviços, a indústria centra uma estrutura de espaço que articula em rede relações de montante e de jusante, arrumada na sua forma de espacialidade diferencial específica.

Como cada indústria é, ao mesmo tempo, montante e jusante de outro, e isto, quanto maior o leque da divisão e especialização setorial e territorial do trabalho, a rede espacial de uma se entrecruza com a rede espacial de outra, o conjunto transformando o espaço nacional de um país num complexo diferencial de redes. Cada rede de indústria é, assim, um complexo espacial estruturalmente arrumado numa escala de espacialidade diferencial (a espacialidade diferencial dessa indústria). A interseção dessas redes faz do conjunto das relações industriais uma espacialidade diferencial de complexos (uma rede de redes ou uma espacialidade diferencial de complexos de redes). Quando, então, com a difusão dos meios de transferência oriundos da segunda revolução industrial, esta configuração se mundializa, o espaço mundial se torna um complexo de complexos de escala global.

O interesse do capital rentista se vale dessa configuração para organizar o sistema econômico como uma rede centrada nele. Assim, cada grande indústria passa a se desdobrar numa empresa revendedora e numa empresa de financiamento do consumo, reunindo num só complexo a indústria, a loja e a financeira. O melhor exemplo vem do setor automobilístico. Compra-se um automóvel de uma dada indústria, numa revendedora que tem o seu mesmo nome e sob o financiamento de uma empresa de crédito ao consumo de mesmo nome de batismo, criando-se um sistema de financeirização que pendura em dívidas cidadãos e Estados à base de juros sobre juros, ao transferir-se juros e obrigações tributárias que se acumulam como dívida do consumidor. E com isto elimina-se a fronteira da divisão setorial e territorial do trabalho que separava produção, venda e financiamento em espaços e empresas de ramos e razão social diferentes, as fronteiras se estabelecendo agora entre os complexos de empresas.

Observe-se que a reforma toyotista aparece aqui: o sistema empresarial organizado a partir da reforma que flexibiliza os movimentos produtivos da indústria através do sistema informatizado do just-in-time (JIT), um balcão e oficina e facilita a financeirização de todo o sistema. E que essa flexibilização ocorrendo numa economia globalizada cria uma divisão internacional inter-industrial de trabalho inteiramente apoiada na configu-

ração reticular das grandes indústrias, no sentido de todas virem a se organizar no modelo da montadora, a exemplo de como há tempo se organiza o setor automobilístico. Com o que se elimina as fronteiras que separavam os países industrializados em função de um parque industrial que a cada qual conferia auto-sustentabilidade, onde todas as fases do processamento industrial de um mesmo produto se faziam dentro das fronteiras internas, cada fase se processando agora num país diferente, a montagem se fazendo num deles, numa interdependência que dissolve a autonomia e subordina a economia nacional dos países a um pequeno número de grandes empresas, organizadas na estrutura do interesse do capital rentista, e transforma seus governos em caixeiros-viajantes dessas empresas (vide a pauta dos governos e a estrutura e temas das reuniões do Fórum Econômico Mundial, que se realizam anualmente).

Mas é o complexo agroindustrial o exemplo mais completo. O complexo agroindustrial também tem seu ponto estruturante numa grande indústria, mas é o setor da agropecuária, a que a indústria se associa, quem dá conteúdo e nomenclatura ao complexo, através o produto ou a cadeia de produtos da lavoura e/ou da pecuária que centra o negócio da empresa. A fusão da agricultura e da indústria puxa os demais ramos e setores para o seu centro e sua área geográfica de ocorrência, associando serviços, insumos, sistema creditício, meios de transferência e a presença do Estado num só complexo. E assim, desaparece a fronteira entre os setores/áreas econômicas da antiga divisão industrial do trabalho, desaparecendo – e este é um atributo do complexo agroindustrial – a fronteira entre o campo e a cidade.

A rigor, a fusão entre cidade e campo vinha já ocorrendo no estágio mais avançado da segunda revolução industrial, junto à liberação da indústria dos constrangimentos locais do período da primeira revolução industrial – presa à ditadura da localização das minas de carvão – pelo rápido e generalizado desenvolvimento dos meios de transferência. A ubiqüidade dos transportes, comunicações e da transmissão da energia, abre para a fuga das indústrias das cidades para as áreas mais desafogadas do campo, fugindo seja dos custos da concentração industrial (deseconomia de escala/aglomeração) e seja das pressões ambientais, terciariza as cidades e industrializa os campos, e abre, então, para o encontro orgânico entre a indústria e a agropecuária. A engenharia genética faz o resto.

Não há, entretanto, como passar de um modelo de organização para outro sem o intervalo de tempo necessário. O que exige uma estratégia de tempo: tempo para que a nova economia produza e disponha dos conhecimentos genéticos e da tecnologia bioengenheiral em escala industrial e tempo para que o sistema recicle seu capital fixo e o reempate na infraestrutura da nova base material. Isso pode ser encurtado pela absorção dos conhecimentos guardados pelas sociedades e sua tradução numa tecnologia de ponta.

O *gap* criado entre a longa duração do padrão industrial das duas revoluções anteriores e o novo padrão em construção com o advento da engenharia genética – significando o deslocamento das forças produtivas industriais de uma base paradigmática de matérias-primas e de tipo de materiais para uma outra. Com isso, a valorização de conhecimentos relacionados a esta nova base abandonada pelo sistema econômico que então se desenvolve e mantidos no domínio apenas das sociedades anteriores à revolução industrial –, valoriza a presença das sociedades tradicionais, que, então, se organizam e entram com suas demandas na brecha assim aberta. De modo que, ao pressionar pela conservação das sociedades tradicionais – comunidades indígenas e camponesas – e seus respectivos meios geográficos, em vista dessa estratégia de tempo, o grande capital permite que estas percebam sua importância e organizem suas demandas à base dessa percepção.

A estas formas rurais se somam aquelas de sociabilidade urbana, que vêm à tona com o desemprego criado pelas reformas neoliberais, e que mobilizadas como maneiras de sobrevivência da massa desempregada das cidades, liberam uma energia insuspeitada e que cresce na esteira da reestruturação.

Assim, ao lado da grande reestruturação se posiciona uma menor, de dimensões desconhecidas, mas com força de pressionar a reestruturação capitalista no sentido de um outro caminho. E desfaz-se, então, mais uma fronteira, aquela que separava as sociedades modernas – sinônimo da sociedade capitalista avançada – dignas de fazerem parte da história, das sociedades tradicionais – sinônimo das sociedades do modo de produção mercantil simples que conseguiram sobreviver nos poros das primeiras – tidas pela teoria social como ultrapassadas no tempo e mortas para a história.

E caem, assim, as fronteiras do campo do pensamento. O que significa a necessidade, de um lado, da atualização das referências, e, de outro, do diálogo entre os saberes até então auto-suficientes e isolados (Leff, 2004).

A presença chave da biorrevolução, retornando o universo das ciências a uma visão holista, abandonada quando das fragmentações da segunda metade do século XIX (Moreira, 2006b), leva a geografia a um necessário retorno às categorias das estruturas discursivas daquele tempo, atualizadas para a realidade do tempo presente. Uma categoria de base é o gênero de vida, criada por La Blache e recuperada recentemente pelo conceito de meio técnico, de Milton Santos, outra a de *habitat* e outra ainda a de ecúmeno, tantas vezes utilizadas por Sorre, e que se encaixa teoricamente com o conceito de sociabilidade aplicada seja à moderna sociedade capitalista e seja às sociedades não-capitalistas (chamadas tradicionais) existentes (Moreira, 2005).

Significa, então, buscar, no baú das suas referências, o manancial de categorias e conceitos que lhe permita, de um lado, contemporaneizar-se com o arranjo das biopaisagens e o bioespaços que tendem a surgir como configuração de espaço por intermédio da intervenção da tecnologia bioengenheiral, e é o caso das três categorias citadas, e de outro lado, resgatar sua imensa capacidade de diálogo com o saber do senso comum e a realidade empírica que descreve, e que a coloca na situação de um fórum privilegiado dos saberes em diálogo.

Referências

LACOSTE, Yves.. *A Geografia – Isso Serve, em Primeiro Lugar, para Fazer a Guerra*. São Paulo: Papyrus, 1988.

LEFF, Enrique. *As Aventuras da Epistemologia Ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

MANDEL, Ernest. *O Capitalismo Tardio*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MOREIRA, Ruy. Da partilha territorial ao bioespaço e biopoder. In: *Anais do V Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia*. São Paulo: ANPEGE/Anablume, 2006a.

_____. *Para Onde Vai o Pensamento Geográfico? Por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Contexto, 2006b.

_____. . *Sociabilidade e Espaço*: tendência das formas de organização geográfica das sociedades na era da terceira revolução industrial. In Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina: São Paulo: EGAL/USP, 2005.

_____. . As categorias espaciais da construção geográfica das sociedades. In *GEOgraphia*, ano III, número 5. Niterói: PPGeo-UFF, 2001.

RIFKIN, Jeremy. *O Século da Biotecnologia*: a valorização dos genes e a reconstrução do mundo. São Paulo: Makron Books, 1999.

SORRE, Max. 1961. *El Hombre em la Tierra*. Barcelona: Editorial Labor.



Pensar e atuar em Educação Ambiental: Questões Epistemológicas e Didáticas

José Carlos Libâneo

Breve introdução

As idéias apresentadas neste texto visam, basicamente, sugerir aproximações entre questões didáticas e epistemológicas relacionadas com a educação ambiental, de um ponto de vista pedagógico. A educação ambiental é tomada aqui como um conjunto de saberes a serem transformados em objetos de ensino, cuja efetivação requer uma metodologia de ensino. A assertiva central é a de que lidar pedagogicamente com um assunto a ser ensinado, é lidar epistemologicamente com esse assunto, considerando-se as condições de quem aprende e os contextos socioculturais em que a aprendizagem ocorre.

Para Vasili Davídov, na tradição da teoria histórico-cultural, a principal tarefa da escola consiste em ensinar os alunos a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra, ou seja, ensiná-los a pensar mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental. O caminho para atingir esse objetivo é a formação do pensamento teórico-científico conforme a lógica dialética. O processo de formação dos conceitos requer que os alunos se apropriem do processo histórico real da gênese de desenvolvimento do conhecimento. Desse modo, eles podem ter o domínio do modo geral pelo qual o objeto de conhecimento é construído, interiorizando os modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos e modos de agir vinculados a esses conceitos. Ao interiorizarem os conceitos científicos, os alunos vão formando capacidades cognitivas e operativas. É nesse sentido que se afirma que o ensino e aprendizagem de uma área de conhecimento supõem a epistemologia dessa área de conhecimento.

A educação ambiental ocupa-se de processos intencionais de comunicação e interiorização de saberes – conhecimentos, experiências, habilidades, valores, modos de agir – cabendo ao ensino viabilizar objetivos e formas metodológicas e organizativas. O resultado esperado é o desenvolvimento de capacidades de pensar e agir, tendo por base a origem e o desenvolvimento histórico dos conteúdos, processos de investigação e modos de agir

da educação ambiental. Isso implica apropriar-se de modos de aplicação, de modos de investigação e processos de pensamento aplicados na análise de problemas e situações concretas relacionados com o ambiente. Desse modo, a correta didática da educação ambiental consistiria em auxiliar os alunos a captar o percurso da investigação pelo qual vai se constituindo o saber ambiental e descobrir o caminho metodológico pelo qual podem interiorizar esse percurso, para que aprendam a pensar e a agir autonomamente em relação a práticas sócio-ambientais.

A partir dessas idéias, a educação ambiental será abordada na sua configuração de conteúdo de ensino, admitindo-se que ela tenha outros significados e outras dimensões de análise. Considera-se, para os objetivos deste texto, que existe um saber ambiental, que esse saber pode ser ensinado e que podem existir formas de ensinar e aprender esse saber mais eficazes que outras.

Propor uma didática da educação ambiental baseada na epistemologia dessa área de conhecimento é uma tarefa difícil devido ao reconhecimento por grande parte dos autores da complexidade do tema ambiente e do seu caráter interdisciplinar. É, também, reconhecido o fato de que o debate epistemológico sobre o saber ambiental está restrito a um número pequeno de investigadores. Além disso, não há indícios de um trabalho compartilhado entre os pedagogos e os especialistas em saberes ambientais.

A motivação principal em se tentar articular questões didáticas com questões epistemológicas decorre das preocupações do autor em investigar meios mais eficazes de aprendizagem de um tema, que assegurem sólido domínio científico dos conteúdos e recursos cognitivos para lidar praticamente com esses conteúdos frente a situações concretas.

É freqüente, no Brasil, certo desdém por parte de intelectuais do campo das ciências humanas em relação à pedagogia. Quando se trata de fazer conexões entre pedagogia e outro campo científico, como as áreas da comunicação, da educação física, da geografia, são descuidados os elementos propriamente pedagógicos, por exemplo, o modo de organização dos conteúdos, os métodos de ensino, os aspectos do desenvolvimento e aprendizagem, a motivação etc.

Desse modo, pretende-se, neste momento, explorar possibilidades de articulação entre a didática e o ensino de conhecimentos específicos, explo-

rando as contribuições da teoria histórico cultural, especialmente da teoria do ensino desenvolvimental de Davídov, para o ensino e aprendizagem da Educação ambiental. Trata-se de pesquisa bibliográfica sobre essa teoria de ensino, buscando também aportes em alguns autores que escreveram sobre questões epistemológicas da educação ambiental.

1. O olhar pedagógico em relação à Educação ambiental

O que significa pensar algo de uma perspectiva pedagógica? O que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como sendo pedagógico? Intelectuais de outros campos científicos, inclusive aqueles envolvidos com o ensino, tendem a identificar a pedagogia como metodologia ou procedimentos de ensino. Ela seria algo como uma tecnologia de ensinar. Ao contrário dessa visão, a pedagogia é assumida aqui como a área de conhecimento que, auxiliada por outras ciências humanas, investiga o fenômeno educativo em suas várias dimensões. Ou seja, ela é a teoria e a prática da educação, e como tal, investiga os fatores que contribuem para a formação do ser humano como membro de uma determinada sociedade e os processos de meios dessa formação. Para explicitar o que deva ser um olhar pedagógico de algo é preciso, assim, começar pela compreensão do objeto de estudo da pedagogia – a educação ou as práticas educativas.

Educação é uma prática social pela que se refere aos processos da formação humana, isto é, do desenvolvimento humano dos indivíduos em suas capacidades físicas, cognitivas, espirituais, morais, estéticas. A educação atua, basicamente, pela comunicação e intercâmbio da experiência humana acumulada, expressos em saberes e modos de agir construídos pela humanidade.

Educação compreende o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, dando uma configuração à existência humana individual e grupal (Libâneo, 2005, p. 30)

É intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação mediante o qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica socio-cultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano. A pedagogia refere-se à teoria e à prática desses processos. Ela não restringe sua reflexão a práticas escolares, mas a estende a um imenso conjunto de outras práticas educativas existentes na sociedade sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política e, também, na escola. Portanto, além dos agentes educativos convencionais – a família, a escola – tem-se hoje uma multiplicidade de outros agentes como os meios de comunicação, as instituições sociais, culturais, recreativas, os grupos sociais organizados, inclusive a cidade e os equipamentos urbanos. Assim, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação, a pedagogia escolar e, obviamente, uma pedagogia ambiental.

A pedagogia tem um caráter social e político. A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena, mas ela ocorre em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. Isso significa que a Pedagogia lida com o fenômeno educativo enquanto expressão de interesses sociais em conflito. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sócio-políticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade. Dizer do caráter pedagógico da prática educativa é dizer que a Pedagogia, a par de sua característica de cuidar dos objetivos e formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação em função da construção humana, refere-se, explicitamente, a objetivos éticos e a projetos políticos de gestão social.

Sendo assim, ao investigar questões atinentes à formação humana e práticas educativas correspondentes, a pedagogia começa perguntando que interesses estão por detrás das propostas educacionais. Precisamen-

te por isso, a ação pedagógica dá uma direção, um rumo, às práticas educativas, conforme esses interesses, determinando finalidades sócio-políticas e formas de intervenção organizativa e metodológica do ato educativo.

A pedagogia, portanto, é uma reflexão sobre a atividade educativa, é uma orientação para a prática educativa, uma direção de sentido das práticas de formação humana a partir de objetivos e valores necessários à humanização das pessoas numa sociedade concreta. Ela se refere não apenas ao “como se faz”, mas, principalmente, ao “por que se faz”, de modo a orientar o trabalho para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. Essa visão crítica assume que ter uma atitude pedagógica é dar uma direção de sentido, um rumo, às práticas educativas, de modo que a toda modalidade de prática educativa corresponda uma pedagogia (Libâneo, 2005). Portanto, cunhar algo de pedagógico, ter atitude pedagógica, significa:

- Compreender a educação como prática social de assimilação ativa da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada, portanto, como mediação da cultura visando ao pleno desenvolvimento das capacidades humanas;
- Analisar a realidade educativa em transformação visando a atender necessidades e exigências sociais concretas postas à humanização (emancipação humana) num determinado contexto histórico-social;
- Encaminhar a prática educativa a determinados objetivos conforme os interesses e expectativas sócio-políticas dos agentes educativos;
- Formular e implementar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa.

Trata-se, finalmente, de entender a como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. É esse caráter de mediação cultural da pedagogia que faz viabilizar várias modalidades e formas institucionais de educação, entre elas a educação escolar. A educação ambiental constitui-se como um dos aspectos das mediações culturais, considerando-se uma dimensão “ambiental” dos conteúdos e práticas escolares, e uma dimensão pedagógica das práticas ambientais.

2. A teoria histórico-cultural e as premissas do ensino desenvolvimental

Na tradição da teoria histórico-cultural iniciada por Vygotsky, a aprendizagem é resultado da interação entre processos externos e internos, visando à interiorização de signos culturais, o que gera uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos. Esta formulação realça a atividade humana sócio-histórica e coletiva na formação das funções mentais superiores, portanto o caráter de mediação cultural do processo do conhecimento e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem pela qual o indivíduo se apropria da experiência socio-cultural como ser ativo. Considerando-se que os saberes e instrumentos cognitivos se constituem nas relações intersubjetivas, sua apropriação implica a interação com outros já portadores desses saberes e instrumentos. Em razão disso, a educação e o ensino constituem formas universais e necessárias do desenvolvimento mental, em cujo processo se ligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

Davídov, pertencente à terceira geração de pedagogos pós-Vygotsky, formulou a teoria do ensino desenvolvimental. Denomina-se *desenvolvimental* aquele ensino que impulsiona e amplia o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico-científico (Libâneo 2004).

As pesquisas de Davídov tiveram origem na análise crítica da organização do ensino assentada na concepção tradicional de aprendizagem, que leva à formação do pensamento empírico, descritivo e classificatório. Segundo ele, conhecimento que se adquire por métodos transmissivos e de memorização não se converte em ferramenta para lidar com a diversidade de fenômenos e situações que ocorrem na vida prática. Um ensino mais vivo e eficaz para a formação da personalidade deve basear-se no desenvolvimento do pensamento teórico-científico, ao qual se chega pelo método da reflexão dialética. Trata-se de um processo pelo qual se revela a essência e desenvolvimento dos objetos de conhecimento e, com isso, a aquisição de métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e resolver problemas e situações concretas da vida prática. O pensamento teórico se forma pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador,

permite sua aplicação em vários âmbitos da aprendizagem. Desse modo, Davídov propõe a superação de um tipo de pensamento empírico, que tem sido o mais freqüente nas escolas, pelo pensamento teórico-científico, que é o que ajuda efetivamente a formar o pensamento.

Uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação. Davídov propõe uma adequada solução para a questão do domínio dos conteúdos e da formação dos processos mentais: enquanto forma conceitos científicos, o indivíduo incorpora as ações mentais, capacidades e procedimentos lógicos ligadas a esses conceitos e vice-versa. Ele escreve:

Os conhecimentos de um indivíduo e suas ações mentais (abstração, generalização, etc.) formam uma unidade. (...) É legítimo considerar o conhecimento, de um lado, como o resultado das ações mentais que implicitamente abrangem o conhecimento e, de outro, como um processo pelo qual podemos obter esse resultado no qual se expressa o funcionamento das ações mentais. Conseqüentemente, é totalmente aceitável usar o termo “conhecimento” para designar tanto o resultado do pensamento (o reflexo da realidade), quanto o processo pelo qual se obtém esse resultado (ou seja, as ações mentais) (1998, 21).

Para Davídov, o conteúdo da atividade de aprendizagem escolar é o conhecimento teórico. A referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruído sob forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e alunos. A interação sujeito-objeto implica o uso de mediações simbólicas (sistemas, esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em sentido amplo), encontrados na cultura e na ciência. A reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de interiorização, a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos, assegurando, com isso, seu desenvolvimento mental.

A formação dos conceitos e do pensamento teórico-científico ocorre por meio da ascensão do abstrato ao concreto. Para isso, trata-se inicialmente de ir ao cerne dos conceitos, buscando a determinação primeira de relações por meio da análise do conteúdo trabalhado¹. Em seguida, os alunos vão verificando como esta relação geral se manifesta em outras relações particulares do material estudado, seguindo o caminho da abstração à generalização. Esse modo de estruturação das disciplinas escolares contribui para formar nos escolares um pensamento científico-teórico, condição para o desenvolvimento mental. Ele escreve:

Quando os alunos começam a usar a abstração e a generalização iniciais como meios para deduzir e unir outras abstrações, eles convertem as estruturas mentais iniciais em um conceito, que representa o “núcleo” do assunto estudado. Este “núcleo” serve, posteriormente, às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular factual que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato ao concreto.(1998, p. 22).

O procedimento didático a ser seguido na interiorização de conceitos de uma disciplina escolar depende do exame das condições históricas em que foram originados e que os levaram a se tornar essenciais, ou seja, os conceitos não se dão como “conhecimentos já prontos”, devendo ser deduzidos a partir do modo geral de sua constituição e do abstrato. Por sua vez, a formação dos conceitos e a generalização em relação ao material estudado dependem da realização de tarefas de aprendizagem que possibilitem o exercício de operações mentais da transição do universal para o particular e vice-versa.

1 A busca das relações essenciais corresponde ao método da ascensão do abstrato ao concreto, na reflexão dialética. Por “relações” entenda-se o modo geral pelo qual situações da realidade a ser conhecida vão se dispondo, em si e entre si, e se comportando, no espaço e no tempo. Essa relação engloba os objetos relacionados numa totalidade, num sistema que vai se constituindo pela própria relação. Sobre isso escreve Prado Junior: “[...] Na operação de relacionamento, isto é, na determinação de relações, se não de visualizar as feições e situações da realidade considerada, o que importa em reduzi-las a um sistema de relações. Em outras palavras, indagar dos elementos que as constituem e estruturam, mas, não elementos autônomos e só externamente ligados, simplesmente justapostos uns aos outros e, sim, entrosados, fundidos em conjunto, e congregados assim numa totalidade que transcende a soma deles e sua individualidade própria. Em sentido contrário, os conjuntos assim integrados e totalizados se farão elementos de conjuntos mais amplos, articulando-se e engrenando uns com outros, e integrando com isto os sistemas de relações que respectivamente constituem, em sistemas mais amplos e complexos” (Prado Junior, s/d).

Resulta daí a importância da análise do conteúdo como base para o ensino de uma disciplina, a partir da busca do desenvolvimento histórico que vai levando à constituição do objeto de estudo ligada, bem como a consideração dos motivos do aluno (já que se trata de um ensino *desenvolvimental*).

Davídov sintetiza estes aspectos ao detalhar os elementos do planejamento do ensino. Os componentes de uma tarefa de aprendizagem são: a) a análise do material factual para descobrir nele alguma relação geral que tenha uma conexão regular com as diversas manifestações desse material; b) a dedução, em que as crianças deduzem determinadas relações no conteúdo estudado, formando um sistema unificado dessas relações, isto é, o “núcleo” conceitual; c) o domínio do modo geral pelo qual o objeto de estudo é construído, mediante o processo de análise e síntese. Na análise de conteúdo, aplica-se o método genético pelo qual se remete às condições de origem dos conceitos científicos, isto é, aos modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos a serem adquiridos. Com efeito, ao realizar a atividade de aprendizagem, os alunos executam ações mentais semelhantes às ações pelas quais estes produtos da cultura foram historicamente construídos. Em sua atividade de aprendizagem, as crianças reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando conceitos, imagens, valores e normas. Portanto, o ensino de todas as matérias na escola deve ser estruturado de modo que, como escreveu Ilenkov, “seja reproduzido, de forma condensada e abreviada, o processo histórico real da gênese e desenvolvimento do conhecimento”. (Cf. Davídov 1988 p. 21-22). Para esta tarefa de ensino, Davídov recomenda a aprendizagem baseada em problemas e o ensino com pesquisa, em que o professor intervém ativamente nos processos mentais das crianças e produz novas formações da atividade mental por meio dessa intervenção.

3. Análise de conteúdo e motivos dos alunos

O planejamento de ensino começa com a análise de conteúdo, em que primeiramente se busca as relações fundamentais, essenciais, ou seja, a formulação de uma idéia que expressa o princípio interno do tema em estudo. O princípio interno é a relação geral estabelecida entre os vários elementos

que constituem um objeto de estudo, captada no processo de desenvolvimento e constituição desse objeto na prática social e histórica.

A busca das relações básicas que identificam um tópico de estudo coincide com os esforços de identificação do caminho percorrido pelo cientista para apreender o objeto de investigação. Em outras palavras, a organização do conteúdo pressupõe um conjunto de procedimentos que permitem caracterizar o objeto, conceituá-lo e relacioná-lo com outros conceitos, inclusive para se chegar a um conceito novo. Na linguagem de Davídov, ao usar esses procedimentos, parte-se da identificação de uma relação geral básica (abstração substantiva) para sua aplicação em problemas particulares (generalização substantiva), produzindo um número de abstrações que se integram ou sintetizam em um conceito ou “núcleo” do assunto. Ou seja, o conceito representa um conjunto de procedimentos para deduzir relações particulares da relação abstrata. Ou ainda, a análise de conteúdo consiste, em primeira mão, em encontrar relações básicas, fundamentais, que caracteriza um campo de conhecimentos e descobrir como esta relação aparece em muitos problemas específicos. Segundo Chaiklin:

O propósito da atividade de aprendizagem é ajudar os alunos a dominarem as relações, abstrações, generalizações e sínteses que caracterizam os temas de uma matéria. Este domínio é refletido na sua habilidade para fazer reflexão substantiva, análise e planejamento. A estratégia educacional básica para dar aos alunos a possibilidade para reproduzir pensamento teórico é a de criar tarefas instrucionais cujas soluções requeiram a formação de abstrações substantivas e generalizações sobre as idéias centrais do assunto. Esta aproximação é fundamentada na idéia de Vygotsky da internalização, isto é, alguém aprende o conteúdo da matéria aprendendo os procedimentos pelos quais se trabalham os temas específicos da matéria (Chaiklin, 1999, p. 191).

Conforme vimos descrevendo, ensino *desenvolvimental* é o ensino voltado para a ampliação do desenvolvimento mental e, assim, para a formação da personalidade. A aprendizagem de conteúdos concorre mais eficazmente para o desenvolvimento da personalidade se há uma ligação entre o conteúdo e os motivos do aluno, o que implica a necessidade de adequar os conteúdos às disposições e interesses da faixa etária atendida. Isso implica um modo de organizar o ensino, da forma e do conteúdo das atividades de ensino, como fator motivacional. Segundo Chaiklin:

No contexto do ensino desenvolvimental, o interesse está em organizar o ensino da matéria de forma que resulte desenvolvimento da personalidade do aluno. (...) O desenvolvimento da personalidade é caracterizado por mudanças qualitativas na orientação da pessoa para o mundo, naquilo que se considera importante ou significativo, o que está relacionado por sua vez a mudanças na capacidade da pessoa para a ação (Ib., p. 201).

O que se ressalta nesta vinculação entre conteúdos e motivos não é apenas que o ensino deve estar adequado aos motivos dos alunos, mas que os conteúdos mobilizam motivos por meio do desenvolvimento de ações. Ou seja, ao se estudar um conteúdo, espera-se que os alunos ajam de modo a desenvolver capacidades e habilidades específicas, o que, por sua vez, depende ações determinadas por expectativas socialmente determinadas, seja pela escola, seja pelos professores. Com efeito, a teoria histórico-cultural da atividade realça o papel dos motivos na atividade de aprendizagem e na atividade social e, ao mesmo tempo, o papel da escola e dos professores em formar nos alunos motivos éticos e sociais.

4. Sobre o objeto do saber ambiental e o ensino

Com base nas considerações feitas até aqui, a proposta do ensino desenvolvimental indica alguns aspectos importantes no ensino de um assunto. Em primeiro lugar, o núcleo do ensino é o conhecimento teórico, cuja função é proporcionar as bases de desenvolvimento das competências do pensar que visam à ampliação da capacidade cognoscitiva dos alunos. Em segundo lugar, o procedimento metodológico do aprender a pensar é o que ajuda o aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência ensinada e, assim, desenvolver habilidades de pensamento. A internalização dos conceitos e dos procedimentos investigativos pode ser favoravelmente potencializada por meio da aprendizagem baseada em problemas, implicando a participação ativa do aluno. Desse modo, o pensamento dos alunos é estimulado para explicar o ainda não conhecido e assimilar novos conceitos e procedimentos de ação. Em terceiro lugar, destaca-se a importância de se considerar os motivos dos alunos e os contextos socioculturais da aprendizagem.

Deduzimos desses pontos três questões básicas. Uma delas refere-se à análise do conteúdo, o que implica a busca da estrutura conceitual da área de estudo e, mais especificamente, o princípio nuclear que subjaz a essa área de estudo. Outra, é a captação da gênese dos conceitos nucleares, isto é, como foram se constituindo ao longo da história. A terceira, a necessidade de combinar o ensino dos conteúdos com os motivos dos alunos, envolvendo inclusive a formação de motivos éticos e sociais.

Em relação à primeira e segunda questões, a aprendizagem sólida requer que se tenha suficiente clareza do objeto de estudo, ou melhor, das relações básicas que subjazem a esse objeto. Em relação ao objeto do saber ambiental, ao que parece, tem havido consideráveis progressos na investigação, ainda que permeados de divergências, como, aliás, ocorre em outros campos. As dificuldades aumentam em razão da natureza inerentemente multidisciplinar do saber ambiental, implicando múltiplas relações entre conceitos. Mas, se se trata de ensinar e de aprender sobre o ambiente, na perspectiva em que nos colocamos da relevância do conhecimento teórico para pensar a realidade, não há como omitir o fato de que ele deve transformar-se em matéria de estudo, com um corpo de conteúdo definido, numa rede conceitual em que se articulam diferentes âmbitos de seu objeto, ainda que boa parte dos especialistas em educação ambiental sejam avessos a essa idéia (Loureiro, 127).

Não é objetivo deste artigo a discussão epistemológica do objeto de estudo da educação ambiental, tarefa que pertence, prioritariamente, aos pesquisadores da área, não aos pedagogos. O que se apresentará aqui é um esboço do que especialistas na área apontam em relação a aspectos epistemológicos do saber ambiental. Recorreremos a trabalhos de Leff (2001, 2004) e Loureiro (2006).

Leff aponta sua formulação acerca do saber ambiental nos seguintes termos:

O ambiente não é a ecologia, mas a complexidade do mundo; é um saber sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscrevem nas formas dominantes do pensamento. A partir daí, abre-se o caminho que seguimos para delinear, compreender, internalizar e finalmente dar seu lugar – seu nome próprio – à complexidade ambiental (2001 p.17).

Para ele, a problemática ambiental que produziu mudanças nos sistemas socioambientais afetando as condições de sustentabilidade do planeta, está relacionada ao conhecimento das relações sociedade-natureza, a novos valores, a princípios epistemológicos e estratégias conceituais “que orientam a construção de uma racionalidade produtiva sobre bases de sustentabilidade ecológica e de equidade social”. (Ib. p. 60). Isso implica um esforço por pensar articuladamente o papel das ciências de gerar um método e um pensamento integrador do real, isto é, um saber que vá além do conhecimento científico, para problematizar a racionalidade modernizadora que provoca a crise ambiental (Ib. p.17).

Admitindo-se que o ambiente externaliza relações sociais, econômicas, culturais, é esta complexidade que precisa ser compreendida, tendo como parâmetro uma racionalidade ambiental que se opõe à racionalidade instrumental. Eis como Leff caracteriza a racionalidade ambiental:

(...) conjunto de formas de pensamento, princípios éticos, processos de significação, práticas e ações sociais que normatizam, limitam ou desencadeiam a aplicação de uma lei (de mercado, da entropia, da ecologia) numa oposição e conjunção de interesses sociais que orientam a organização social, mediante a intervenção do Estado de a sociedade civil com vistas à sustentabilidade. (...) Assim, a racionalidade ambiental converte-se num processo de racionalização teórica, técnica e política que dá coerência conceitual, eficácia instrumental e sentido estratégico ao processo social de construção de um futuro sustentável (2004, p. 52 e 56).

E acrescenta, ainda, o autor:

(...) A racionalidade ambiental coloca em jogo o valor da teoria, da ética, das significações culturais e dos movimentos sociais na invenção de uma nova racionalidade social, no qual prevalecem os valores da sustentabilidade, da diversidade e da diferença frente à homogeneização do mundo, ao ganho econômico, ao interesse prático e à submissão dos meios aos fins traçados de antemão pela visão utilitarista do mundo. O saber ambiental orienta uma nova racionalidade para os “fins” da sustentabilidade, da equidade, da democracia (Ib. p. 49).

Essa racionalidade ambiental constitui a mediação para se analisar as propostas ambientais, as formas de gestão ambiental, os movimentos so-

ciais e as políticas públicas e as medidas institucionalizadas relacionadas com os objetivos da sustentabilidade (Ib. p. 53).

Com base nesse entendimento, o elemento nuclear do saber ambiental parece ser a *sustentabilidade*, compreendida em suas dimensões social, ecológica, econômica, cultural, balizadas pelo critério ético. A busca de uma referência conceitual para a sustentabilidade está numa determinada concepção de racionalidade ambiental que propicia “novos princípios teóricos e meios instrumentais para reorientar as formas de manejo produtivo da natureza” (Ib. p. 61). O saber ambiental, assim, orienta uma nova racionalidade para os “fins” da sustentabilidade, da equidade, da democracia. Ao mesmo tempo, o conceito de ambiente expressa uma totalidade e um sistema de relações recíprocas entre fenômenos e esferas sociais, em cujo interior são captadas contradições e antagonismos e as formas de superação, já que se trata de uma totalidade sempre em movimento (Ib. p. 111).

Mas é uma racionalidade que extrapola o âmbito científico, pois se sustenta em valores (qualidade de vida, identidades culturais, sentidos da existência) que não aspiram *status* de cientificidade. Esses valores, entre os quais se incluem as novas formas de subjetividade, estão em correspondência com os motivos individuais, éticos e sociais dos alunos. Na teoria histórico-cultural, o conhecimento implica uma transformação qualitativa do sujeito, levando-o à ação. Leff considera insuficiente levar em conta apenas a relação entre teoria e realidade, mais que isso, é “mudar as condições do ser, as formas de ser no mundo na relação que ele estabelece com o pensar, com o saber e o conhecer” (Ib. p. 20). Não basta, pois, partir dos conceitos já disponibilizados e objetivados mas, também, “da análise das estratégias de poder no saber e à função do sujeito na mobilização das teorias a partir do desejo de saber” (Ib. p.40). Nesse sentido, o saber ambiental inclui saberes científicos, mas, também, uma articulação do real, do simbólico, do imaginário.

O procedimento pedagógico de apreensão da complexidade ambiental requer um processo de “desconstrução” do pensado e de pensar o futuro, de rompimento com as certezas, por meio da ligação entre o pensamento e a ação (Ib. p. 73). Pensar a complexidade ambiental implica a intervenção do pensamento no mundo.

(...) a complexidade ambiental é o campo no qual as formas de conhecimento e os processos de apreensão cognoscitiva do real transformam o próprio real que, ao mesmo tempo, constrói e destrói a realidade. A complexidade ambiental é o espaço em que convergem diferentes olhares e linguagens sobre o real, que se constroem mediante epistemologias, racionalidades e imaginários, isto é, pela reflexão do pensamento sobre a natureza (p. 70).

São esses elementos que Leff aponta para iluminar uma nova pedagogia e os processos educativos para a construção de um futuro sustentável (Ib. p. 69)

Já para Loureiro, a categoria estruturante é a educação a partir do qual se agrega o termo ambiental: “educação ambiental crítica, transformadora, socioambiental e popular se refere, enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, (...) a uma única categoria teórico prática estruturante: a educação ” (2006 p. 35). A preocupação desse autor é, efetivamente, com os processos educativos de formação do cidadão, colocando como categorias-chave os termos transformar, conscientizar, emancipar, exercer a cidadania (Ib. p.20). Entretanto, em outros lugares de seu livro, põe em discussão a necessidade da relação prática-teoria, o que remete ao debate sobre o objeto de estudo da educação ambiental. O autor critica o pragmatismo ecológico que se centra mais no fazer em relação a problemas identificados e realmente preocupantes. Não descarta a necessidade de se buscar respostas concretas a esses problemas, mas defende que o fazer precisa estar articulado ao pensar teorizado (Ib. p. 42).

Há no campo do debate ambiental um senso comum generalizado e pouco reflexivo sobre conceitos que, ao serem apropriados indistintamente e sem rigor teórico, ocasionam a perda da competência para se estabelecer com clareza o quer se quer com e o que é o fazer educativo ecológico, cidadão e crítico (Ib. p. 20).

Loureiro reconhece que no processo de ensino e aprendizagem da educação ambiental têm-se enfatizado os aspectos cognitivos na apreensão das práticas ambientais, freqüentemente com a secundarização das dimensões afetivas. Entretanto, não incentiva a secundarização da teoria, alinhando-se, neste ponto a posições de Paulo Freire, quanto à relação entre o pensar e o agir.

Em relação à identificação do núcleo do saber ambiental, Loureiro compartilha a definição de Leff, ao afirmar que a categoria “ambiental” se refere a “relações entre elementos humanos e naturais *stricto sensu*,

espacialmente e historicamente localizadas” (Ib. p. 64). Propõe uma abordagem ambiental interdisciplinar em que se faça uma interligação entre as ciências sociais e as ciências naturais para explicitar conteúdos da educação ambiental: compreensão da dinâmica da vida, das relações ecossistêmicas, do fluxo e intercâmbio energético e material, da capacidade de suporte ambiental, da especificidade humana, histórica e cultural da natureza e do modo como produzimos e nos organizamos em sociedade. Em suas próprias palavras:

O intercâmbio conceitual, a analogia entre estruturas dos diversos campos do real, a percepção de que as múltiplas esferas da vida se relacionam e se constituem mutuamente, é decisivo para a interdisciplinaridade, requalificando o objeto e redefinindo o corpo conceitual-metodológico de cada ciência. Assim, numa abordagem ambiental, é imprescindível que as ciências sociais dialoguem diretamente com a biologia, a química, a paleontologia e demais ciências vistas como “da natureza”, e vice-versa, principalmente no que se refere à compreensão da dinâmica da vida, das relações ecossistêmicas, do fluxo e intercâmbio energético e material, da capacidade de suporte ambiental, da especificidade humana e histórica e cultural na natureza e do modo como produzimos e nos organizamos em sociedade (Ib. p. 35).

Em relação à ligação conteúdos/motivos, Loureiro destaca o efeito da educação ambiental na formação de subjetividades éticas, associando a ela a dimensão emancipatória. Escreve Loureiro:

Tratamos da educação ambiente (...) a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade (Ib. p. 24).

E mais:

Entendemos que falar em educação ambiental transformadora é afirmar a educação enquanto *práxis* social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne (Ib. p.90).

Da mesma forma, compartilhando com as idéias trazidas neste texto em relação ao método da reflexão dialética, afirma o conceito de ambiente enquanto expressando uma totalidade e um sistema de relações recíprocas entre fenômenos e esferas sociais, em cujo interior são captadas contradições e antagonismos e as formas de superação, já que se trata de uma totalidade sempre em movimento (Ib. p. 111).

As idéias dos dois autores sobre o núcleo conceitual da Educação Ambiental favorecem a busca epistemológica de afunilamento do núcleo conceitual básico do saber ambiental, em que poderiam ser integrados e articulados três conceitos: ambiente, sustentabilidade e diversidade. O *ambiente* é tomado como “espaço” em que um ser vive e se desenvolve, trocando energia e interagindo com ele, sendo transformado e transformando-se; compõe o ambiente os elementos naturais e construídos, os elementos sociais (i.e., as relações dos seres humanos com e no ambiente) e a própria atuação humana. A *sustentabilidade* é a condição em que uma atividade é sustentável segundo o critério de manter a qualidade da vida humana, ou seja, busca de uma racionalidade ambiental (teórica, técnica, política) visando à construção de um futuro sustentável (Left, 2001, p. 52, 56). A *diversidade* considerada tanto no aspecto biológico quanto no social².

As idéias dos dois especialistas permitem, também, encontrar pontos de convergência com a proposta pedagógica apresentada na primeira parte deste texto, agregando contribuições substantivas para se compreender metodologias e procedimentos de ensino conectados com o modo de pensar, investigar e atuar da área de conhecimento ensinada. Com efeito, tal como afirmamos no início, a Educação Ambiental ocupa-se dos processos intencionais de comunicação e interiorização de saberes – conhecimentos, experiências, habilidades, valores, modos de agir – cabendo ao ensino viabilizar os objetivos e formas metodológicas e organizativas das práticas educativas ambientais. Deste modo, o resultado esperado é o desenvolvimento de capacidades de pensar e agir, tendo por base a origem e o desenvolvimento histórico dos conteúdos, processos de investigação e modos de agir da Educação Ambiental. Assim,

2 Estes elementos de um núcleo básico de conceitos da Educação Ambiental foram adaptados a partir do tópico Meio Ambiente (Anexo III) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª. à 8ª. séries) – Temas Transversais, p. 233.

uma boa didática nessa área consiste em ajudar os estudantes a captar o percurso da investigação sobre a Educação Ambiental e descobrir o caminho metodológico pelo qual podem interiorizar este percurso, para que aprendam a pensar e a agir autonomamente em relação às práticas sócio-ambientais.

Conclusões preliminares

A discussão levada a efeito neste texto, na perspectiva teórica trabalhada em relação à pedagogia e à didática, especialmente no que tange a aspectos metodológicos do ensino de educação ambiental, suscita algumas conclusões preliminares.

a) A pedagogia é a teoria e a prática da educação, constitui-se como reflexão sistemática sobre o modo de conceber a educação e as práticas educativas. A partir de seu papel de organizar os processos de assimilação e reconstrução da cultura, é uma prática intencional de atribuição de significados, já que dá uma direção de sentido das práticas educativas conforme projetos sociais e políticos. Portanto, a educação – melhor dizendo, as práticas educativas – é a ação, os processos efetivos de formação das pessoas, a pedagogia é a reflexão sobre essa ação para definir objetivos e formas de realizar o trabalho educativo. Como a educação refere-se à assimilação e reconstrução da cultura, a pedagogia lida com tudo o que diz respeito à transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, como são os conceitos, os códigos, as técnicas, as habilidades, as atitudes, os valores. No caso específico da educação ambiental, se há saberes, modos de agir, modos de fazer, atitudes em relação ao meio ambiente, então se pode falar de uma educação ambiental e de uma pedagogia ambiental.

A educação ambiental é, assim, uma dimensão da educação, ao lado de outras. Enquanto prática educativa, ocupa-se de processos intencionais de comunicação, internalização de saberes – saberes-conhecimentos, saberes-experiências, saberes-habilidades, saberes-valores. A pedagogia viabiliza objetivos e formas metodológicas e organizativas das práticas educativas ambientais. Nesse sentido, a educação ambiental pode ser assumida como “uma perspectiva da educação voltada especificamente ao enfrentamento pedagógico da questão ambiental” (Layrargues, 2006).

b) A complexidade do saber ambiental, decorrente da “complexidade ambiental” não exige os especialistas de buscar as relações gerais principais que identificam o ambiente, de forma a se chegar a conceitos nucleares em relação ao ambiente necessários para analisar problemas particulares. Resultando de esforços em definir o objeto do saber ambiental, tais conceitos referem-se a um conjunto de procedimentos lógicos para deduzir relações particulares de uma relação abstrata. O conhecimento teórico é ferramenta indispensável para a compreensão e transformação da realidade. Escreve acertadamente Leff:

A epistemologia ambiental reconhece os efeitos das formas do conhecimento na construção/destruição da realidade; ao mesmo tempo, revaloriza o conhecimento teórico como forma de compreensão e apropriação do mundo, desfazendo as tramas do poder associadas ao uso instrumental das ciências. (...) Sem postular ciências de classe, o conhecimento apreço como um processo que se desenvolve nas malhas do poder, em que diferentes visões e interesses promovem a geração de conhecimentos associados a diferentes racionalidades, abrindo possibilidades alternativas de organização produtiva e de apropriação sustentável da natureza (2004, 45-46).

Práticas educativas intencionais supõem, portanto, conteúdos e processos do pensar. Não é suficiente promover nos alunos uma abertura afetiva ou meros modos de conduta eticamente conduzidos em relação às relações homem-natureza ou à gestão ambiental. Os processos formais do pensamento e os processos da ação prática supõem a formação dos conteúdos do pensamento. Isto implica internalizar conceitos, procedimentos, atitudes, valores, sob a forma de esquemas mentais e modos habituais de proceder, implicando processos sistemáticos: o ensino, o uso de métodos e procedimentos, as formas pelas quais os alunos desenvolvem competências do aprender e do pensar.

O essencial de uma pedagogia do pensar é o domínio das formas elaboradas da cultura, da ciência, da arte, com a finalidade de transformá-las em instrumentos conceituais para a análise e solução de problemas e dilemas da realidade. O produto esperado da educação ambiental é o desenvolvimento da capacidade de pensar e agir, das competências do pensar em torno dos conteúdos e processos de pensamento conexos ao saber ambiental. Para isso, a educação ambiental supõe, ao menos, três elementos:

- Os saberes ambientais em sua relação e em sua complexidade, ligados à experiência sociocultural dos alunos;
- Os esquemas mentais e as ferramentas conceituais que os alunos incorporam para compreender e transformar a realidade;
- As ações que os alunos praticam em consonância com os conteúdos e processos mentais que internalizam.

É sumamente relevante, na perspectiva do ensino desenvolvimental, a sistematização do saber ambiental, mas, especialmente, identificar os processos de investigação da realidade ambiental, ou o modo geral pelo qual o objeto ambiente é construído, o modo de pensar, investigar e atuar que caracteriza os saberes ambientais a partir das ciências que o investigam.

c) O ensino do saber ambiental implica a transposição pedagógico-didática desse saber, de modo a ser eficazmente aprendido pelos sujeitos. Nessa operação, os conteúdos científicos e culturais do ambiente são transformados em matéria de estudo, por procedimentos didáticos, por sua vez associados aos processos investigativos do conhecimento específico, para serem aprendidos e reconstruídos pelos alunos, e convertidos em modos de ação concretos. Nesse sentido, não haverá verdadeira educação ambiental fora da garantia da qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, e essa qualidade não se alcança sem transposição pedagógico-didática.

d) Não seria desejável que a educação ambiental se transformasse na solução curricular, remédio para todos os males da educação, a educação ambiental não se consuma como concepção pedagógica. Educação ambiental é um dos objetivos da educação, um dos requisitos da formação da cidadania que diz respeito à responsabilidade com a qualidade de vida e, portanto, com as condições do meio ambiente e busca do equilíbrio ecológico.

É bastante provável que boa parte dessas idéias estejam sendo postas em prática em muitos países e por muitos educadores. No Brasil, esses esforços têm tido ressonância em âmbito oficial, estando a educação ambiental prevista nos parâmetros curriculares nacionais. Procedimentos e estratégias de ensino e aprendizagem estão presentes na prática de muitos educadores, tais como a apreensão totalizante da complexidade do meio ambiente, a percepção e compreensão dos vários fatores que interagem no espaço e no tempo para dar configuração ao ambiente, a observação e a aprendizagem

baseeducação ambiental da em problemas, sensibilização para os problemas ambientais, a orientação para a resolução de problemas concretos.

Referências

BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5a. à 8a. séries) – Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CHAIKLIN, Seth. Developmental teaching in Upper-Secondary School. In: HEDEGAARD, Mariane e LOMPSCHER, Joachim (ed.). *Learning Activity and Development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press. 1999.

DAVYDOV, V. V. *Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research*. Soviet Education, New York, Aug. 1998.

LAYRARGUES, Philippe P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos F. B., LAYRARGUES, Philippe P., CASTRO, Ronaldo S. de (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez Editora. 2006.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez Editora. 2001.

_____. *Aventuras da epistemologia ambiental – Da articulação das ciências ao diálogo de saberes*. Rio de Janeiro: Garamond. 2004.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004. 2004.

_____. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez Editora. 2005.

LOMPSCHER, Joachim. Learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concrete. In: HEDEGAARD, Mariane e LOMPSCHER, Joachim (ed.). *Learning Activity and Development*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press. 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da Educação ambiental*. São Paulo: Cortez Editora. 2006.



Concepções teóricas e pesquisa no ensino de Geografia

*Adriany de Ávila Melo Sampaio
Vânia Rúbia Farias Vlach*

53

*Concepções teóricas e pesquisa no ensino de geografia
Adriany de Ávila M. Sampaio / Vânia Rúbia F. Vlach*

Introdução

O período atual da sociedade brasileira coloca o Professor com um importante papel: ser um profissional autônomo e um pesquisador comprometido com o social, em especial com a realidade de seu aluno, sempre em conexão com as diferentes escalas do espaço geográfico. Este Profissional deve ser alguém criativo e que produz conhecimento; por isso, deve agir de modo diferenciado e fazer de sua prática docente um objeto de investigação (sua, dos pares e dos demais interessados). O professor deve ser necessariamente um pesquisador. E se ele não pesquisar, deixará de ser professor e passará à categoria de mero repetidor de conteúdos.

Com certeza, o docente contemporâneo, preocupado com sua prática, busca apoio na Psicologia e na Pedagogia, como subsídio teórico para enfrentar o desinteresse dos alunos, às vezes expresso por meio da indisciplina, assim como para trazer às aulas motivação maior. No caso específico do Professor de Geografia, também buscará apoio na Antropologia e nas Ciências Sociais, como referência aos seus trabalhos, além de algumas disciplinas das Ciências Naturais.

Na perspectiva deste novo conceito, os Projetos de Ensino se transformam em pesquisa voltada para as questões do ensino, fazendo a reflexão do que está colocado para a escola, pois o Professor tem um conhecimento prático e científico importante, mas precisa re-elaborá-lo para se atualizar sempre, re-avaliar seu objeto de trabalho/sua pesquisa, seus alunos, a escola e o contexto no qual estão inseridos. Outro dado importante para este professor é que seu objeto de pesquisa é também um sujeito, assim como ele mesmo: um sujeito construindo a sua história e transformando o seu espaço.

1. Algumas concepções gerais sobre a pesquisa no Brasil

Muitos professores da Educação Básica e até doutores das universidades imaginam que só se faz pesquisa na academia, ou em institutos fundados com essa finalidade. Esta é uma concepção ultrapassada, que remonta ao início do século XX.

No Brasil, foi somente na década de 1950 que teve início a institucionalização efetiva do parque de Ciência e Tecnologia (C & T). Este momento histórico foi fortemente influenciado pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e por uma de suas potências vencedoras: os Estados Unidos. Este país, depois de um intenso período industrial voltado para o setor bélico, elaborou um acordo entre a indústria nacional, o governo e toda a sociedade (incluindo os cientistas), pois o seu governo considerava necessário um novo objetivo para atender aquele momento de *paz e guerra-fria*. Segundo Guimarães (2002), este período é registrado no relatório elaborado por Vannevar Bush, em 1945:

Um dos alicerces desse consenso, talvez o mais importante deles, estabelecia que a pesquisa básica governava todo o processo. Além disso, o apoio a ela era uma função do estado, por ser um investimento de risco excessivamente alto para ser arcado pela indústria e de montante muito elevado para ser deixado à filantropia privada. Rezava ainda essa doutrina que a pesquisa aplicada deveria ser orientada por missão e realizada em institutos nacionais, também com forte apoio governamental. Finalmente, que a pesquisa tecnológica deveria ser deixada ao setor industrial privado com um mínimo de interferência governamental, exceto a utilização de seu gigantesco poder de compra. Esses postulados assentavam-se na convicção, predominante na época, de que a inovação tecnológica era o coroa-mento de um processo que se iniciava, na maioria das vezes, na bancada de um laboratório de pesquisa básica (Guimarães, 2002: 42).

No Brasil, esta política de incentivo em diferentes situações encontrou dificuldade para implantar a pesquisa tecnológica nas empresas. Até hoje, os empresários brasileiros investem pouco e há pouquíssimos cargos de pesquisa nas corporações: *“Estima-se que, (...) [em 2002], essa participação (...) [fosse] entre 10% e 20% do orçamento total de C & T no país, o que é bem pouco diante do tamanho do parque industrial”* (Guimarães, 2002: 43). Uma das

conseqüências desta opção brasileira foi que a indústria implantada aqui neste primeiro momento, foi ficando sucateada/desatualizada ao longo do tempo, tornando-se, posteriormente, uma crescente compradora de tecnologia estrangeira.

Até 1960, o Brasil possuía um número pequeno de cientistas, o que foi superado somente após a criação de cursos de pós-graduação. Pode-se dizer que, neste começo do século XXI, o país tenha vencido suas dificuldades iniciais na formação de pesquisadores e na produção do conhecimento. Todavia, tanto a formação quanto a produção estavam a cargo, e ainda estão, das universidades; e presas aos seus moldes.

No Brasil, a mais notável deficiência do sistema de pesquisa científica e tecnológica é seu confinamento, quase absoluto, aos limites estritos do ambiente acadêmico. Como conseqüência desse fato, a implantação desse sistema não foi acompanhada por uma concomitante criação de um vigoroso parque de pesquisa e desenvolvimento nas empresas. Os indicadores são claros nesse sentido: o Brasil não criou nesse período um sistema de inovação (Perez, 2002: 30).

Uma questão que deve ser colocada é: sobre quem recai esta responsabilidade? Pois está claro que as universidades cumpriram sua missão de ensino e pesquisa. Então, o que falta?

Muitas universidades avançaram porque também apostaram na pesquisa social, numa perspectiva ampla do que é a própria pesquisa, no campo da investigação do homem em sociedade e de um homem sujeito do seu processo histórico.

(...) a partir dos anos 60 e 70 do século XX (...) [há] a valorização do outro não mais como exclusivamente informante, mas, sobretudo, como colaborador e interlocutor com quem se procura parcerias para a construção do conhecimento e para a interpretação da cultura, convidando-o a uma atividade de elaboração intelectual para além da prestação de informações sobre seu universo de vida (Schmidt 2008: 395).

Ganhava força, entre outras metodologias, a Pesquisa-Ação e/ou a Pesquisa Participante. Várias pesquisas das chamadas Ciências Sociais foram, então, re-valorizadas, sendo até possível encontrar maiores incentivos a esta modalidade de conhecimento.

As políticas de fomento começam a ocorrer a partir da década de 1970. A prioridade delas era cobrir todas as lacunas temáticas. Entre os primeiros modelos, estão os estabelecidos pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e outros órgãos públicos de incentivo à pesquisa, organizados por Estados-membros da federação, como a Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), que privilegiavam a competição por recursos baseada exclusivamente no mérito individual.

Num segundo momento, as políticas incentivaram Programas de Projetos Temáticos. A idéia central era aumentar a seletividade, por meio de indução de editais na perspectiva de um fomento baseado em prioridades. Ainda hoje é possível encontrar os dois tipos de editais: um primeiro, no sentido universal, no qual se apóia toda e qualquer iniciativa; o segundo refere-se aos editais temáticos ou induzidos que seguem uma demanda específica.

Cabe salientar que nem sempre a prioridade destes Programas de Fomento é atender as demandas da realidade nacional¹. Outra questão colocada é que estes editais continuam na linha do mérito individual e não valorizam a instituição como locus de pesquisa, mas o pesquisador individualmente *em rede*.

(...) há evidências que as recentes propostas federais quanto ao fomento não estão atentas [à institucionalização da pesquisa na universidade] (...) e, de alguma forma, sugerem movimentos no sentido oposto, de desinstitucionalização. Um dos aspectos em que isso é implicitamente sugerido diz respeito à já mencionada valorização das redes de pesquisa como modo de organização de atividade. Nesse aspecto, a ênfase coloca-se na suposta necessidade de novas formas de organização do trabalho e novos '*arranjos institucionais*' (redes, consórcios, plataformas, etc.) considerados indispensáveis para se poder cumprir as tarefas que a próxima década nos reserva. A insistência nesses pontos é muito grande e alguns textos [como] o Livro Verde (...) os tratam quase como se fossem um padrão canônico para a agregação de pesquisadores ou instituições. Por sua vez, a ênfase parece mais uma tentativa de ajustar-se a uma suposta tendência internacional do que uma reflexão madura sobre as necessidades do país (Guimarães, 2002: 46).

1 Por exemplo: a questão da transposição do Rio São Francisco nunca foi alvo de Editais de Fomento, apesar de ser uma discussão de relevância nacional envolvendo várias posições técnicas e políticas.

As mais recentes propostas do governo, como a Lei de Incentivo Tecnológico Lei nº 10.973/2004 (BRASIL, 2004) e o próprio edital do REUNI (BRASIL, 2007), denunciado pelo ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), caminham na direção colocada por Guimarães (2002), na medida em que:

Evidentemente, esse novo léxico denota transformações de grande alcance na universidade. Os currículos devem ser flexíveis e assegurar a aquisição de competências imediatamente comercializáveis no mercado. Como uma embalagem mais apropriada para a comercialização dos “serviços” educacionais, cursos seqüenciais e cursos de menor duração são incentivados. A pesquisa científica passa a ser equiparada à Inovação e, por isso, o sistema de C&T deve ganhar mais uma letra: CT&I. Esse deslocamento tem implicações profundas. As universidades devem captar recursos no mercado oferecendo em contrapartida serviços de inovação tecnológica, uma situação que não é congruente com a universidade (Andes, 2004: 44).

Este novo período, proposto pelo atual governo, 2003-2006 e 2007 até 2010, coloca a universidade à disposição do mercado, inclusive os cursos de pós-graduação. Muitas empresas brasileiras ou estrangeiras instaladas no país, em busca de consultorias e especialistas a baixo custo entram nas universidades públicas para serem *parceiras* delas. Apesar do aparente ganho inicial da oportunidade de pesquisas aplicadas com recursos “próprios”, o que se observa por parte do governo é que, cada vez mais, há menos investimentos em educação e pesquisa, ou seja, a universidade está caminhando quase que por conta própria².

O discurso corrente de corte de recursos coloca-se como uma das tentativas de cimentar o modelo de universidade prestadora de serviços. Assim, como um apêndice, o novo paradigma dos órgãos de fomento é que a inovação tecnológica seja o resultado da atividade de pesquisa e desenvolvimento pelas empresas, com o apoio da universidade. O desafio, neste discurso, é que, no futuro, as empresas contratem pesquisadores. Para isso, a universidade deve ser *empreendedora*.

2 Sabe-se que, desde o governo Fernando Henrique Cardoso até o atual governo Luís Inácio Lula da Silva, apenas 3,7% do PIB (Produto Interno Bruto) é aplicado em Educação no Brasil, mas a Constituição de 1988 prevê o investimento de 7%.

Há poucas universidades cuja missão institucional é a pesquisa. Recentes propostas federais, quanto ao fomento, não se preocupam com isso, pelo contrário. Valorizam-se redes, ao invés de instituições, e enfatiza-se um tema que nem sempre atenderá as demandas do país.

Apesar de todas estas dificuldades, a pesquisa continua. Ela, na maior parte das universidades públicas do Brasil, ainda é confrontada com os cursos de graduação e até colocada *versus* a extensão. Mas como dissociar a pesquisa em busca do conhecimento do ato de ensinar este próprio conhecimento? E como é possível dizer que esse conhecimento posto em prática a serviço de quem realmente a financia, também não faz parte da pesquisa? A comunidade acadêmica tem ainda muito a aprender sobre esta questão.

2. A Formação de Pesquisadores no Brasil

Apesar de já existir pesquisa e pós-graduação desde a metade do século XX, ainda há restrições quanto à localização, pois estão concentradas no Eixo Rio de Janeiro – São Paulo: entre elas, estão a Universidade de São Paulo – USP, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e os *campi* da Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, por exemplo. Segundo Guimarães (2002), a USP foi a maior responsável pela formação de pesquisadores brasileiros no ano de 2000; respondeu por 37% do contingente destes profissionais em todo o país (Cf. Figura 1).

A concentração excessiva, demonstrada pela Figura 1, tem, entre outras razões, um histórico: a USP, fundada em 1934 e a UNICAMP, em 1966, foram concebidas com a missão institucional de realizar o ensino, a pesquisa e a extensão. Por outro lado, a maioria das demais universidades do país foi iniciada no final da década de 1970 com o objetivo de formar e ensinar novos profissionais. Esta centralização do acesso à formação intelectual não é boa para o país, e muito menos para a região em questão (o Sudeste), pois, segundo Guimarães (2002) na década de 1990, 69,1% dos professores doutores da USP trabalhavam na unidade onde realizaram seu doutorado, sendo que 81,8% obtiveram seu doutorado na própria USP. A longo prazo, isso poderá significar uma estagnação do conhecimento e uma perda irreparável para o Brasil.

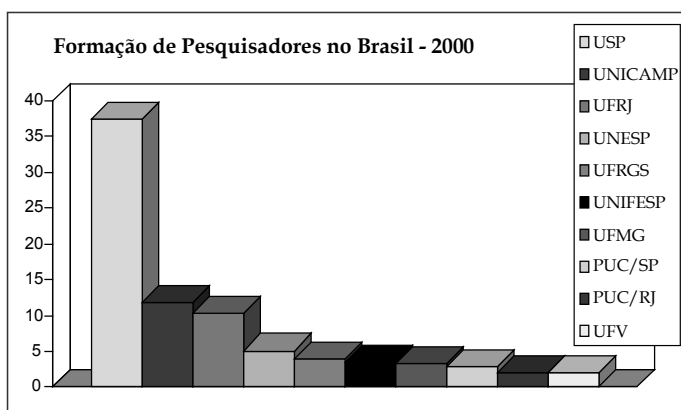


Figura 1: Formação de Pesquisadores no Brasil - 2000.

Fonte: GUIMARÃES, 2002. Organização: A. A. M. SAMPAIO; V. R. F. VLACH, 2008.

A Pesquisa Geográfica faz parte deste contexto nacional, e assim, como a pesquisa no Brasil, grande parte dela ocorre nos cursos de Pós-Graduação, pois a maioria dos alunos que cursam a graduação só tem acesso à pesquisa de iniciação científica no momento da monografia. Outro dado interessante é, igualmente, a sua concentração, em especial na USP, conforme Figura 2:

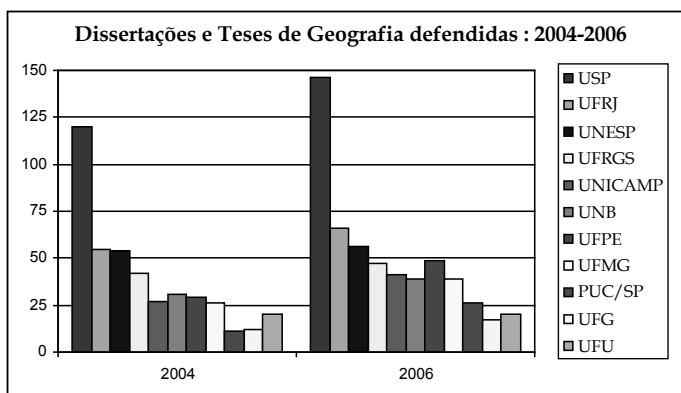


Figura 2: Dissertações e Teses de Geografia defendidas em 2004 e 2006.

Fonte: BRASIL, 2008a. Organização: A. A. M. SAMPAIO; V. R. F. VLACH, 2008.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES tem estimulado e influenciado na criação de novos pólos regionais como a UFG (Universidade Federal de Goiás) e a UFU (Universidade Federal de Uberlândia), conforme Figura 2, assim como tem contribuído para uma ação positiva na consolidação da pesquisa na

Pós-Graduação, para os cursos de Mestrado e Doutorado. O resultado deste trabalho é que, nos últimos 14 anos, a pesquisa tem ocupado um espaço de grande visibilidade na universidade brasileira, com um significativo aumento do número de estudantes matriculados nos Programas, conforme Figura 3.

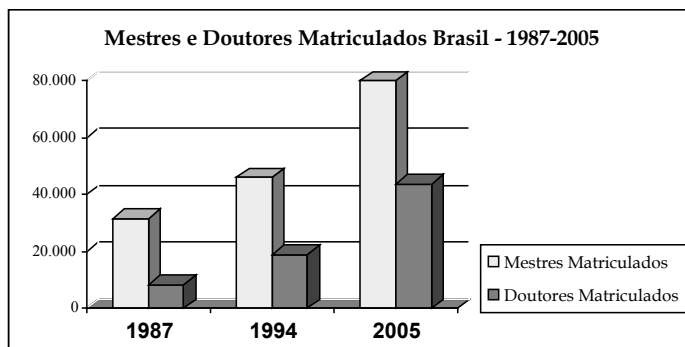


FIGURA 3. Mestres e Doutores Matriculados no Brasil -1987- 2005.

Fonte: BRASIL (1999; 2008c). Organização:
A. A. M. SAMPAIO; V. R. F. VLACH, 2008.

Entre as tendências atuais da Pesquisa Geográfica no Brasil, conforme Figura 4, a Geografia Urbana está na liderança, estudando o planejamento urbano; suas funções; a economia política da urbanização; a estruturação interna, sua representação e vivência, a metropolização, a verticalização; as favelas; a organização das cidades médias, os transportes e a circulação. Esta temática se atenta ainda à realidade nacional e às comparações latino-americanas; entre outros.

A Geografia Política vem também se destacando no estudo da nova ordem internacional e seus conflitos; Brasil tem importante projeção na América Latina e no Mundo atual; a descentralização administrativa, o municipalismo e a regionalização.

A Geografia Física apresenta-se também como a área que estuda a temática Ambiental. Neste grupo, estão os trabalhos sobre Geomorfologia; Climatologia; Biogeografia e Pedologia na ótica da Fisiologia da Paisagem. Estas pesquisas seguem as demandas colocadas pelos Paradigmas ambientais da atualidade: Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável.

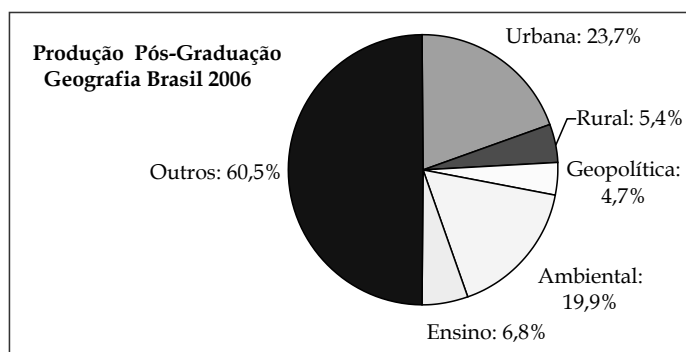


FIGURA 4: Produção Pós-Graduação no Brasil: 2006.

Fonte: BRASIL, 2008a. Organização: A. A. M. SAMPAIO; V. R. F. VLACH, 2008.

Entre as outras tendências da Pesquisa Geográfica, têm-se as Geografias do Turismo, a Médica, da Saúde e Cultural, que não aparecem na Figura 4. No entanto, começam a se destacar pela relevância de seus trabalhos.

O Ensino se destaca como uma destas áreas com forte crescimento na Geografia, em especial com a preocupação pela Formação Docente, a Cartografia Escolar; as Metodologias de Ensino; os Recursos Didáticos; a Educação Ambiental; o Multiculturalismo, entre outros.

Para a Pesquisa em Ensino de Geografia, se colocam novos desafios e antigas tarefas: preparar para a Cidadania, discutir e prezar os/ pelos valores éticos, ensinar para que o aluno aprenda; e se preparar para a Educação Especial e Inclusiva na Escola.

A atual sociedade da informação e do conhecimento, com suas transformações dos valores sociais e novas formas de organização, em parte, conseqüência do avanço do conhecimento científico e do desenvolvimento de novas competências, impulsionam a formação profissional docente preocupada com a pesquisa.

3. A Formação do Professor que pesquisa

(...) responder ao desafio do conhecimento contemporâneo implica, para as ciências humanas e sociais, desalojar-se de eventuais lugares fixos e verdades estabelecidas para instalar-se no coração da precariedade e da inconstância que caracterizam a dinâmica social atualmente (Schmidt, 2008: 395).

Neste novo momento da formação inicial do professor, entendido como pesquisador, é muito importante que se comece a valorização da busca do conhecimento como prática da própria atividade docente.

O Estágio é um momento ímpar para formação deste novo docente, pois, além de colocá-lo frente a frente com os reais problemas a serem investigados, ele pode tentar contribuir com a escola-campo, elaborando, por meio da pesquisa, propostas pedagógicas de intervenção. Uma questão deve ser ressaltada: não basta identificar os problemas da escola, é preciso avançar nesta questão, ou seja, pesquisar e usar os resultados em benefício da comunidade escolar.

Entre os desafios desta formação, deve-se modificar as crenças já adquiridas pelos alunos em experiências escolares anteriores. Experiências nem sempre incentivadoras da pesquisa como construção do conhecimento.

O Estágio deve, ou deveria, contribuir com a solução dos problemas da escola. Deve-se, se possível, encontrar professores orientadores de estágio que tivessem êxito, sucesso em sua profissão, felicidade, satisfação pessoal e profissional em trabalhar na Escola. Buscar estes professores e aprender com eles seria o ideal. Elaborar os planejamentos de estágio ao lado deles, fazendo-os parceiros na formação de novos professores que saibam não só executar seu trabalho, mas também que tenham a noção da importância de sua profissão na perspectiva de um mundo melhor: um professor que irá para a Escola com intenção de ajudar a mudar o curso de uma educação que não está ensinando. A tarefa deste professor, seja na escola, ou em outros espaços educativos, é deixar este mundo melhor do que o encontrou. Para isso, é preciso começar a aprender a fazer pesquisa desde cedo.

Para discutir o que é pesquisa, entre os professores de Geografia, 19 pessoas participaram, entre os dias 20 e 22 de agosto de 2006, em Caldas Novas (GO), do Grupo de Trabalho – GT³: *Concepções Teóricas e Pesquisa*

3 Agradecemos as contribuições de todos os membros do GT: Ademário Batista de Sousa Neto, Ademir Divino Vaz, Ádria Messias Pereira, Dora da Silva Pereira, Érika Giulienne Barbosa, Eunice Faria, Flávio Alves Barbosa, Genilza Alves de Souza, Gisleide da Silva Couto, Iraciara Aparecida Roque de Araújo Ribeiro, Izabella Peracini Bento, Ínia Franco de Novaes, Jaqueline de Oliveira Lima, Karla Christina Batista de França, Leidiane de Oliveira Gomes Souza, Lucineide Menpi, Mara Rúbia Vieira, Maria Eni Souza Dias Freire, Maria Idelma Vieira D'Abadia, Sílvia de Freitas Alves e Tânia Donizetti Rodrigues. Deste grupo de 21 pessoas, apenas 19 responderam as questões propostas e colocadas neste texto.

no *Ensino de Geografia*, durante a realização do III FÓRUM GOIANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, organizado pelo Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação Geográfica - NEPEG. Este grupo misto, envolvendo professores e estudantes de Geografia, tinha, em comum, a preocupação com o ensino de geografia e a pesquisa a respeito do ensino de geografia.

E o que seria, então, a Pesquisa, para este Grupo de Trabalho?

Para facilitar as discussões do grupo, as coordenadoras deste GT, professoras Vânia Vlach e Adriany Sampaio, propuseram seis questões: Primeira, o que é a Pesquisa; segunda, quem poderia e quem faz pesquisa; terceira: qual seria a diferença entre Pesquisa, Extensão e Ensino; quarta, saber se o participante já fazia Pesquisa, e se sim, onde, quando e como. Quinta questão, qual a relação entre os Cursos de Pós Graduação, com a Pesquisa em si; e sexta, conhecer a situação do participante com a Pós-Graduação, ou não e o porquê disso.

Para a maioria do Grupo de Trabalho, a Pesquisa é um processo de investigação, que poderia ser, ou não, científica. Uma outra parcela apontou a Pesquisa como uma busca pelo conhecimento de uma dada realidade; uma busca que envolve a descoberta e até uma possível transformação. Outros participantes colocaram a Pesquisa como relação entre teoria e prática, ou seja, uma resposta aos anseios sociais e científicos, e, para que ela exista, é preciso um método: “[Quem faz a pesquisa é] qualquer indivíduo interessado em buscar a compreensão da realidade, mas, normalmente a pesquisa é feita por instituições, sejam elas públicas ou privadas (Participante 10)”.

Sobre quem poderia fazer pesquisa, o GT colocou que qualquer pessoa poderia realizá-la, pois a diferença estaria no status de cientificidade; todavia, ela ocorre de fato nas instituições específicas, em especial nas universidades, a cargo dos professores orientadores e estudantes em processo de formação. Foi colocado ainda que a pesquisa é feita apenas por quem pode arcar com os seus custos:

Todo indivíduo que tenha interesse em investigar algo para buscar subsídios para melhorar uma dada realidade [pode fazer pesquisa]. O professor deve ser um investigador sempre, com intuito de obter êxito na atividade cotidiana (Participante 14).

Acerca da diferença entre Pesquisa, Extensão e Ensino, a maioria dos participantes seguiu a proposta e as diferenciou. Assim, Pesquisa é inves-

tigação; tem mais critério e busca solucionar problemas. A Extensão seria uma atividade ligada à comunidade, com um caráter imediato, de cunho social, que ocorre fora do ambiente da universidade, tornando-se, para o estudante, uma oportunidade de melhorar sua qualificação profissional. Por sua vez, o Ensino engloba práticas entre professores e alunos, busca a transmissão de conhecimentos e acontece na sala de aula: “A Pesquisa busca o conhecimento, sendo assim eu também posso fazer pesquisa na Extensão e no Ensino. Aliás, para eu ensinar eu preciso fazer pesquisa (Participante 06)”.

Para um outro grupo, Pesquisa, Extensão e Ensino caminham juntos e é difícil isolar um do outro:

A diferença [entre Ensino, Pesquisa e Extensão] está na especificidade de cada uma no que diz respeito ao direcionamento que é dado para o conhecimento, na pesquisa nós utilizamos nosso saber para descobrir não só para o individual como para o coletivo. A extensão é a continuidade e amadurecimento do processo de ensino – aprendizagem iniciados na graduação e o ensino é uma consequência do amadurecimento dos saberes individuais, que já estão prontos para serem passados-estimulados e construídos em outras pessoas. Na realidade os três elementos estão extremamente interligados em um processo completo de conhecimento (Participante 03).

Dos 19 participantes, 18 haviam feito pesquisa nos últimos cinco anos; participaram de Pesquisa em grupos, com um orientador ou coordenador; ou ainda na Pós-Graduação. Mas a maioria teve acesso à pesquisa no Trabalho Final de Curso – TFC ou Trabalho Final de Graduação – TFG, tanto nos Bacharelados, quanto na Licenciatura, como ocorre na Universidade Estadual de Goiás – UEG, em todas as suas unidades.

Os temas pesquisados pelo grupo passam pelo perfil dos professores, sua formação, questionam a Escola Básica e a própria Licenciatura. Mas há projetos individuais, sobre Impactos Ambientais e Geografia Cultural.

O TCC ou TFG continua sendo a única oportunidade de Iniciação à Pesquisa Científica para a maioria dos graduados: “Fiz [pesquisa] (...) na universidade que estou me formando, mas é uma pesquisa voltada para o plano de curso sem maiores objetivos, ou melhor, monografia” (Participante 19).

Alguns dos participantes do GT associam TCC/TFG com a pesquisa propriamente dita, vendo-a como uma oportunidade para se fazer uma investigação científica por meio da Monografia. Esta, por sua vez, se coloca como um elemento de fundamental importância para os cursos de Graduação: Sim [eu fiz pesquisa] (...) através do curso de Bacharelado nos anos de 1998 e 1999. Neste período pesquisei sobre os impactos ambientais ocorridos em uma microbacia (Participante 02).

Sem entrar na questão da compra de trabalhos acadêmicos⁴, o que, infelizmente, vem ocorrendo com frequência, é importante que se mencione o fato de que este é praticamente o único momento que realmente o estudante se debruça sobre uma questão e tenta entendê-la de forma sistematizada.

Sem a obrigatoriedade da monografia e sem a exigência da universidade para com a elaboração de um trabalho final de curso, o fato é que não haveria pesquisa para a maioria dos estudantes das universidades:

Sim, [fiz pesquisa] na UFG, desde 2004 já na licenciatura durante a atividade de estágio, encontrei uma realidade na qual surgiram alguns problemas. Surgiram as indagações que busquei algumas respostas, através da pesquisa (Participante, 14).

Um outro momento em que há pesquisa, e que já foi apresentado neste artigo, diz respeito à Pós-Graduação: Os cursos de Pós-Graduação são os espaços que nos qualificam para a realização da pesquisa (Participante 01).

Todavia, nem toda pós-graduação garante a pesquisa, como grande parte das especializações que aceitam projetos de monografia e monografia com três ou quatro participantes.

Sobre a relação dos Cursos de Pós-Graduação com a Pesquisa, a maioria dos participantes considerou a Pós - Graduação como um lugar privilegiado para a pesquisa. Na Pós-Graduação, é possível ampliar, direcionar e aprofundar um tema, um problema.

Em um dos participantes do grupo, o desabafo: “(...) Nós acadêmicos [do curso de Licenciatura] não estamos acostumados a ver a sala de aula

4 Infelizmente, é cada vez mais fácil encontrar Monografias Prontas, exemplos disso são os sites: [www.monografiasprontas.com/links.htm] ou [www.monografiasonline.com.br/temas.html]. Além do mais, muitos sites oferecem trabalhos, pegam o dinheiro e não entregam o “produto”. A maioria das monografias e outros trabalhos acadêmicos são comprados e vendidos pelos próprios colegas de faculdade; “é mais seguro”.

como cenário científico e (...) pesquisa, ou seja, como um laboratório a ser estudado e melhorado” (Participante 03).

Em outras palavras, as Licenciaturas ainda não estão formando o professor para pesquisar sua própria prática. Esta tarefa, como mencionado, se restringe ao TFG/TCC e às Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado.

Dos 19 participantes deste grupo de trabalho, 50% já haviam cursado a pós-graduação, e os outros 50% tinham interesse em fazê-lo.

Busquei fazer a Pós-Graduação basicamente por dois motivos. O primeiro foi aprimorar meus conhecimentos em Geografia e no ensino de Geografia. O segundo foi buscar trabalhar em outros níveis de ensino, além do fundamental e médio. (Participante 02)

O interesse expressivo apresentado pelo grupo de professores decorre da importância que o mesmo atribui à formação permanente, para ampliar e aprimorar conhecimentos, principalmente na área da Geografia. Isso inclui um aperfeiçoamento profissional permanente, o que viabiliza projeção na carreira. E pode melhorar o trabalho na sala de aula, uma vez que a pesquisa aperfeiçoa o ensino.

Considerações Finais

As dificuldades das ciências humanas em fazer pesquisa, principalmente fora dos denominados centros de excelência, e a própria desvalorização da área de ensino, não devem desestimular os que estão se licenciando e/ou iniciando sua carreira. Afinal, há um grande trabalho a ser realizado, a começar pela mudança de velhas concepções arraigadas: nesse momento cultural, ensino e pesquisa devem caminhar juntos.

Deve-se ter o cuidado de desconstruir, mas, simultaneamente, deve-se reconstruir. Deve-se levar uma proposta, e alternativas para a comunidade com a qual a pesquisa foi realizada.

A modalidade Extensão sempre foi o setor mais prejudicado. Muitos projetos de extensão realizados nas universidades são, na realidade, eventos: semanas acadêmicas, seminários, palestras, cursos. Este tema precisa de um maior tempo de discussão, e fica para um outro artigo.

Com certeza, há uma relação direta entre a pós-graduação e a pesquisa. Essa realidade precisa ser modificada para que a Extensão possa, de fato, atender a comunidade externa aos muros universitários.

Acreditando que ela é fundamental, considera-se que é preciso incentivar e insistir para que a pesquisa faça parte do cotidiano dos graduandos, especificamente sobre o professor, e sobre como pode aprender a pesquisar.

Ser professor não é uma tarefa comum, que qualquer pessoa possa cumprir a contento. Pressupõe uma formação humana geral, fundamentos de sua ciência específica e também a construção de saberes a partir dos próprios fazeres docentes. Pode-se dizer que o professor adquire uma identidade profissional, uma identidade epistemológica ao longo de sua trajetória, tendo a docência como campo de saberes específicos.

Por isso mesmo, desde a sua formação inicial, o futuro professor precisa de conhecimentos que o ajudem na compreensão do ensino como realidade social. São necessários instrumentos que lhe capacitem investigar a própria atividade, para que caminhe da transmissão para a investigação e conheça e entenda o universo cultural de seus alunos, indissociável das transformações do mundo.

Referências

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior. *A contra-reforma da Educação Superior*. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de Teses Capes*. Disponível em: < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 28 abr 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Chamada Pública MEC/SESU Nº 08/2007 – REUNI*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 abr 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC em Números: Mapa da Pós Graduação: 2003-2005*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 abr 2008c.

BRASIL. Presidência da República. *LEI No 10.973, de 2 de dezembro de 2004*. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2004. 09 p.

BRASIL. *Censo da Educação Superior de 1999*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 28 abr. 2008.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. *Educação e Pesquisa*, July/Dec. 2002, vol.28, n. 2, p.57-67.

GUIMARÃES, Reinaldo. Pesquisa no Brasil: a reforma tardia. *São Paulo em Perspectivas*. 16(4), 41-47, 2002.

MORAES, Antônio Carlos Robert. Departamento de Geografia: linhas de pesquisa. *Estudos Avançados*. 8 (22). p. 359-364.1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação Sociedade*, Jan./Apr. 2007, vol.28, n. 98.

PEREZ, José Fernando. Pesquisa: a construção de novos paradigmas. *São Paulo em Perspectivas*. 16(4), 30-35, 2002.

Contribuições da prática curricular e do estágio para a formação do professor

Eliane Gonçalves Costa Anderi

Contexto do surgimento da Prática como Componente Curricular

Na década de 1990, houve uma série de ações que visavam a implantação das bases para uma Reforma Educacional no Brasil. Em 1993, foi promovida uma série de encontros destinados à discussão das questões educacionais que culminou na elaboração de um plano denominado “Plano Decenal de Educação para Todos”, que fazia parte das estratégias de mobilização dos educadores, decorrente das discussões da “Conferência Mundial de Educação para Todos” promovida pela UNESCO e o Banco Mundial, em Jomtiem na Índia. Dessas discussões resultou, dentre outras coisas, um Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação. Depois disso, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96); a elaboração de Parâmetros e Referências Curriculares Nacionais; a implantação da avaliação do Ensino Fundamental (SAEB), Ensino médio (ENEM) e dos cursos superiores (ENC/PROVÃO); a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação Infantil.

Em todos esses documentos é possível observar a existência de orientações no sentido de uma re-estruturação curricular e da definição de um outro perfil de professores para atuar na educação brasileira.

A reforma educacional brasileira passou a ter entre suas estratégias, a mudança na orientação da formação de professores, a formação mínima em nível superior em curso de graduação de licenciatura plena admitindo para o exercício da profissão de professor, ainda, até o final da década (2007), a formação em nível médio – LDB 9394/96, art.62, e no art. 87, §4º, definindo que “até o fim da Década da Educação só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A mesma LDB 9394/96 estabeleceu que o *locus* da formação inicial de professores deveria ocorrer nos institutos superiores de educação.

O art. 61, da LDB 9394/96, determina que a re – organização curricular dos cursos de formação de professor articulando-se a teoria e a prática.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprova as orientações para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação (Parecer CNE776/97), onde reafirma o art.61, da LDB.

Em 1999, o MEC publica o documento denominado *Referências para Formação de Professores* que, entre outras questões também define os pressupostos para a formação do professor:

1. O professor exerce uma atividade profissional de natureza pública, que tem dimensão coletiva e pessoal, implicando simultaneamente autonomia e responsabilidade.
2. O desenvolvimento profissional permanente é necessidade intrínseca a sua atuação e, por isso, um direito de todos os professores.
3. A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação.
4. O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.
5. O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.
6. O desenvolvimento de competências profissionais, exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problemas e na reflexão sobre a atuação profissional.
7. A organização e o funcionamento das instituições de formação de professores são elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar. A perspectiva interins-

tucional de parcerias e cooperação entre diferentes instituições – também contribui decisivamente nesse sentido.

8. O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.
9. Os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a condições de trabalho, avaliação, carreira e salário. (Referências para formação de professores, 1999, p. 18 e 19).

Observa-se que o documento aponta na direção da profissionalização do magistério, para a natureza do exercício docente, para elementos de organização institucional. Tudo isso, dentro de uma perspectiva que assegura uma cultura profissional, o estabelecimento de relações mais estreitas com instituições de formação profissional e com as escolas de educação básica, reiterando a questão da articulação teoria-prática.

No ano de 2000, o Conselho Nacional de Educação aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Formação do Professor da Educação Básica, que incorpora os pressupostos definidos nos Referências para a Formação de Professores e sinalizam para uma mudança de concepção no modelo de professor: preparado para enfrentar os desafios colocados para a escola, em virtude da mundialização da economia e das mudanças decorrentes do avanço científico – tecnológico e da velocidade com que a informação é produzida e veiculada.

Estudos realizados nas áreas de pesquisa em ensino e de formação de professores apontam que a formação do professor deve superar o modelo “3 + 1” vigente, pois ele não é capaz de responder às exigências educacionais da maioria da população. Faz-se necessário então, reformular os currículos dos cursos de formação de professor, superando a concepção de que nos três primeiros anos dos cursos universitários se aprenda os conteúdos específicos da área de formação (História, Geografia, Biologia, Química, Matemática, Física, etc.), e, no último, as disciplinas pedagógicas (psicologia, estrutura e funcionamento do ensino, didática, metodologia e prática de ensino) que o preparam para ser professor.

Ao analisar o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura Terrazzan (2003) identifica alguns problemas na concepção de professores contida nos cursos de licenciatura, onde afirma:

Na preparação de professores para atuação em disciplinas escolares específicas, o modelo básico praticado (salvo poucas exceções) continua sendo aquele que separa a formação conceitual específica na (s) matéria (s) de ensino (os chamados “conteúdos específicos”). A primeira parte é feita normalmente nos dois ou três anos iniciais do curso e, via de regra, nos mesmos moldes da formação do bacharel correspondente. A segunda parte, normalmente muito mais curta, é feita somente no final do curso (durando entre um ano e um ano e meio). Nesta parte está incluída uma pequena passagem do (a) futuro (a) professor (a) pela escola, como uma espécie de “coroamento” de todo o processo, durante a qual pretensamente ele (a) poderá “colocar em prática tudo aquilo que aprendeu” (Terrazzan, 2003, p. 62 e 63).

Para Pimenta (2002), a educação é um fenômeno complexo porque histórico, e responde aos desafios de diferentes contextos políticos e sociais. A educação pode tanto retratar e reproduzir a sociedade, bem como projetar a sociedade que se deseja. Nesse sentido, importa compreender o que venha a ser Prática enquanto Componente Curricular, e qual seu papel no conjunto da re-estruturação curricular e da reforma educacional do Brasil.

Pensar a formação de um professor autônomo comprometido com a superação dos problemas educacionais do seu tempo e com a formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a democracia, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada, exige-se do currículo e dos formadores uma atitude diferente da que vem sendo tradicionalmente praticada.

Isso explica o rompimento com a concepção de professor baseada na racionalidade técnica, ou seja, uma concepção que pressupõe que para ser professor é suficiente o domínio do conteúdo específico da disciplina. Que uma pessoa possa “virar” docente de uma hora para outra, pois dar aulas é tão somente o desfraldamento de técnicas, dinâmicas de grupo, colocação dos estudantes em grupo, apresentação de conteúdos utilizando transparências ou *slides* para projeção em data show com inúmeros efeitos de imagens, músicas, cores, movimentos.

Para Pimenta (2002) uma concepção de professor que deve ser superada é a da racionalidade técnica, pois

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Pimenta, 2002, p. 30).

Zeichner, (1998 *apud* Pimenta, 2002) ao investigar a formação de professores reconhece na tendência de formação reflexiva como uma possibilidade de melhorar o processo, pois pode aumentar sua capacidade para enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

Prática como Componente Curricular e Estágio

- O que vem a ser isso?

Tradicionalmente, os cursos de formação de professores segundo os *Referenciais para a Formação de Professores* (1999) separaram a teoria da prática, o que acabava por refletir a concepção de produção de conhecimento existente no interior dos cursos. Onde primeiro aparecia a teoria para depois vir a prática. Demonstrando uma visão de conhecimento como algo pronto, acabado, estático e que separava o sujeito que conhece do objeto a ser conhecido.

Pode-se também observar que do mesmo modo que existe uma concepção limitada da prática, que acabou contribuindo para dissociá-la da teoria, há também uma visão excessivamente acadêmica da pesquisa que a ignora como componente constitutivo, tanto da teoria, quanto da prática.

A *Reforma Educacional Brasileira* é uma tentativa de atender as novas necessidades formativas advindas das mudanças ocorridas na sociedade e sustenta a necessidade de superação desse afastamento entre a teoria e a prática que ocorre nos cursos de formação de professores.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* 9.394/96 em seu Art. 61 inciso I aponta que a formação dos profissionais da educação deverá estar fundamentada na superação da dicotomia entre a teoria e a prática:

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica* reafirmam essa orientação explicitada no Parecer CNE/ Nº. 09/2001 argumentando que um dos problemas que atinge os cursos de formação de docentes se deve a existência de uma concepção de prática vista de forma dicotomizada segmentando os cursos em dois pólos independentes entre si: um que caracteriza o trabalho na sala de aula supervalorizando os conhecimentos teóricos e desprezando as práticas enquanto fonte de conteúdo de formação; e outro, que caracteriza as atividades de estágio que supervalorizam o fazer pedagógico e desprezam a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas.

Para que possa ocorrer a superação da dicotomia faz-se necessário a compreensão do que venha ser essa prática, pois ora encontramos a expressão prática de ensino, prática profissional e prática curricular. De acordo com o Parecer CNE nº. 09/01 a PCC pode ser assim explicada:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (Parecer CNE nº. 9/2001).

Deste ponto de vista a PCC pode ser vista em duas dimensões: uma, quando se reflete sobre a atividade profissional do professor e a outra quando se exercita esta atividade profissional, ou seja, no estágio. Mas

A prática não é cópia da teoria e nem esta é reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (Parecer CNE/CES 28/2001)

A prática então é assumida como uma ação prenhe de teoria. Ainda no mesmo documento aparece a distinção entre as atividades de PCC, estágio e as atividades acadêmicas:

A prática como *componente curricular* é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (Parecer CNE/nº. 28/2001). [Gripo da autora].

Sendo a PCC um elemento relacionado ao exercício da docência e que deve estar presente em todas as disciplinas constantes da matriz curricular dos cursos de formação de professor, ela deve articular o conhecimento específico da área de formação com as condicionantes, particularidades e objetivos deste conhecimento na educação básica. Será espaço para a reflexão sobre o conteúdo que está sendo aprendido pelo graduando e que será ensinado por ele quando de sua atuação profissional como professor.

Vale ressaltar que o conceito de prática assumido pelos documentos normativos é diferente daquilo que vem sendo observado em alguns cursos de licenciatura conforme observa Terrazzan (2003):

[...] Entretanto, aparece também o termo “prática” vinculada a aspectos envolvidos nos “conteúdos conceituais específicos”. Por isso, é comum haver uma tendência em cursos de Licenciatura, a valorizar-se a prática tomada neste último sentido, como atividade de campo de Biologia ou de Geografia, como atividades experimentais de Física ou de Química, atividades culturais de Artes Plásticas ou de Música, sem necessariamente envolver nenhum “conteúdo didático ou pedagógico” no seu desenvolvimento. É importante e urgente a recuperação da associação teoria-prática em atividades de formação profissional, porém sem perder de vista que aqui estamos tratando da formação de um profissional específico, o professor, e que as dimensões práticas trabalhadas na sua formação inicial devem ser aquelas próprias para a sua atuação no campo do ensino/educação (Terrazzan, 2003, p. 69 e 70).

Partindo do pressuposto de que o ser humano, para constituir suas representações e desenvolver-se, deve ter contato com o mundo exterior, através da ação, da atividade prática. Essa atividade implica uma interação com objetos materiais concretos, sejam eles, a fala de uma pessoa, uma pe-

dra, um instrumento (livro, martelo, microscópio, computador, etc.). Este contato com o mundo exterior, através da atividade prática, é que possibilita ao sujeito obter elementos para estabelecer as relações com o objeto, abrindo possibilidades de criar novos conhecimentos.

Tomar a prática de ensino ou a prática docente enquanto componente curricular significa que ela está sendo vista como uma dimensão do conhecimento será então tomada como objeto de investigação, assim sendo tornando-se espaço de criação de novos conhecimentos. Para Vasconcelos (1995):

Não há uma prática puramente material; existe sempre a presença de um mínimo de consciência, o elemento teórico. O que ocorre é que a unidade teoria-prática pode se dar de forma mais ou menos precária. Neste sentido, ao contrário do senso comum, podemos dizer que *na prática, a teoria é aquela que de fato assimilamos*, ainda que não seja aquela que desejamos (Vasconcelos, 1995, P. 28).

Para Carvalho (1994) a prática é que determina o “horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento”. Perceber essa realidade nos mostra claramente o quanto a prática é fundamental; o quanto é prioritária. Mas é a prática concebida como práxis humana, pois ela é vista como tendo primazia sobre a teoria. Essa primazia, no entanto, não implica uma contraposição; ao contrário, pressupõe uma íntima vinculação:

Essa prática, caracteristicamente humana, não pode se dar como prática qualquer, como prática mecânica. Para adquirir em sua concretude a característica de prática humana, ela precisa partir de um projeto; ser intencionalizada. É desta forma que a teoria passa a contribuir com a atividade prática (Carvalho, 1994, 435).

Para que se consiga superar o modelo de professor enquanto prático-utilitário uma de suas condições, segundo Azzi (1999) é que a formação profissional tendo no trabalho docente o seu objeto de conhecimento considere-o como uma prática, em sua relação de unidade com a teoria e considere, ainda, que a “A prática determina o conhecimento”.

A teoria passa, então, a auxiliar no esclarecimento das situações em que a prática se desenvolve. Contribuindo para a interpretação de dados, dos elementos e das condições da realidade que se nos apresenta e que se pretende reforçar ou transformar:

Enquanto pensamento, enquanto teoria, ela (a prática) não se torna eficaz. No entanto, sem a teoria, se não guiada por uma intenção, por um projeto, esclarecido pela teoria, ela se mantém mecânica, cega, sem direção e, por isso, sem eficácia (Carvalho, 1994, 435).

Carvalho (1994) acredita que a condição para que a atividade prática se torne eficaz, fecunda e consistente é quando se tem a intenção de ver esclarecimento dos dados que deverão ser articulados. Para ela a ciência pode ser considerada como um exemplo da unidade entre a teoria e a prática.

A idealização de um resultado é condição para que a ação seja práxis, é o que a faz teórica. Sendo teórica, não transforma a realidade. Para que a realidade seja transformada, a prática se faz necessária. Prática no sentido de

[...] ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que considera do ponto de vista histórico-social, não apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana (Vazquez, 1997:213 apud Azzi, 1999, p.46 e 47).

Nessa perspectiva a PCC tem o papel de colocar o futuro professor em contato com as questões ligadas à prática docente e aos problemas da profissão desde o início da formação e nas diferentes disciplinas que compõe o currículo dos cursos de licenciatura.

Pode-se, com bases nestas afirmações, dizer que a PCC reflete questões ligadas ao saber profissional e neste caso o saber profissional é o do professor. Sendo assim faz-se necessário então definir quais são os saberes do profissional professor? Qual seria então o conteúdo a ser abordado na PCC?

Saberes docentes

Para Bernad Charlot (2002) o que caracteriza o ser professor é o fato de defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir na urgência, no dia-a-dia da sala de aula, sem tempo para refletir e decidindo tem que assumir as conseqüências de suas decisões:

Este, sujeito, se encontra em situação objetiva que o obriga a lançar mão de todos os recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos para poder seguir perante o grupo (Rockweel e Mercado, 1986: 60 apud Azzi, 1999, p.42).

Para Azzi (1999) mesmo que o trabalho docente se desenvolva em instituições burocráticas e hierarquizadas que colocam o professor diante, muitas vezes, de distintas formas de controle, seu trabalho não pode ser equiparado àquele decorrente da divisão detalhada do trabalho. Ele é “inteiro”, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto por atividades, só pode ser desenvolvido em sua totalidade.

O trabalho do professor, segundo Charlot (2002), é permitir ao aluno aprender e não ensinar.

Como todas as profissões, a de professor possui algumas especificidades. Requer dois tipos de qualificações:

- As acadêmicas que constituem os saberes e saberes-fazer que serão objeto de uma transmissão ou transferência, ou seja, da área de conhecimento onde se filia a disciplina com a qual irá trabalhar;
- As pedagógicas que compreendem as metodologias e técnicas que utiliza para organizar o exercício da sua atividade profissional.

Apenas as últimas qualificações são teoricamente exclusivas do professor, as pedagógicas.

O que é então saber pedagógico?

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (Azzi, 1999, p.43).

As respostas que os professores dão aos problemas que se apresentam no cotidiano guardam suas convicções e que podem ser compreendidos quando se reflete a forma como intervêm na sala de aula. Essas respostas talvez não tenham ainda se constituídas em saber pedagógico, mas guardam o seu gérmen:

O saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal. (Azzi, 1999, p. 46)

Por conhecimento pedagógico está se entendendo como sendo aquele elaborado por pesquisadores e teóricos da educação nesse sentido pode-se dizer que

A prática docente é então expressão do saber pedagógico é constituída de professor, aluno, saber escolar e saber pedagógico. Ela também é fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica e converte-se em conteúdo de ensino da prática curricular enquanto elemento do currículo dos cursos de formação de professor.

A vida quotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Sob a pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor activa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o curso futuro dos acontecimentos (Pérez Gomez, 1992:102 apud Azzi 1999, P. 44).

A pesquisa como princípio educativo na Prática Curricular

Ao tomar a PCC como referência pressupõe-se que ela tem a prática docente como objeto de estudo, significa então que os problemas ligados ao trabalho do professor serão utilizados pelas diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo dos cursos de Licenciatura como objeto de investigação.

Nesse sentido afirma-se a PCC se fará por meio da pesquisa. Que a pesquisa será utilizada como um princípio formativo. Que segundo, Paoli, (1988):

A pesquisa enquanto princípio educativo deve ser entendido nos limites das atividades didáticas, isto é, trata-se de pesquisa que se realiza como parte integrante dos processos de ensino, com a finalidade de se proporcionar ao estudante aprendizagem realmente significativa, conseqüente, e não com a finalidade de fazer crescer a ciência à qual uma ou mais disciplinas se vinculam (PAOLI, 1988 apud BALZAR, 1994, p. 366).

André (1994) considera importante ter pesquisa como um dos objetivos dos cursos de formação de professores pelos seguintes motivos: “1º – constitui-se num método ativo de apropriação de conhecimentos; 2º – aproxima o professor das situações reais da escola; 3º – pode servir de paradigma a uma prática refletida” (André, 1994, p. 291).

Fazer uso da metodologia de investigação, segundo André (1994), implica em ter que identificar um problema a ser resolvido, ou seja,

[...] uma questão a ser respondida ou ainda de um projeto a ser realizado. Como e de onde vão surgir essas questões? Eis uma primeira indagação. Elas estarão certamente relacionadas aos temas desenvolvidos no programa de formação (Projeto Pedagógico do Curso) e podem estar voltadas a uma questão mais teórica ou mais prática; a uma disciplina ou a um conjunto de disciplina; aos eixos geradores do curso; aos seus objetivos primordiais; ou a uma combinação de todos esses. O importante é que em qualquer dessas situações haja um envolvimento efetivo dos participantes, seja na definição do tema/problema a ser pesquisado, seja no planejamento dos passos a serem seguidos para sua elucidação (André, 1994, p.292).

Com isso, afirma Pimenta (1999) os cursos de formação de professores podem contribuir não somente por colocar à disposição dos estudantes as pesquisas sobre a atividade docente escolar, mas também por desenvolver com eles pesquisas sobre a realidade escolar, como o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes.

Adotar a pesquisa como princípio educativo nas atividades de PCC pode contribuir

[...] com o desenvolvimento da capacidade tanto na fase de identificação dos temas e problemas para estudo quanto a de seleção das estratégias para seu equacionamento vão exigir dos professores uma série de habilidades/capacidade como seleção de fontes de consultas, formulação de questões orientadoras e um trabalho sistemático de coleta e registro de informações. Essas capacidades precisam ser desenvolvidas – eu diria mesmo ensinadas – nos cursos de formação, pois elas não são inatas e sua falta ou seja uso inadequado podem comprometer totalmente os resultados de um trabalho de pesquisa (André, 1994, p.292).

Sendo assim as pesquisas sobre sala de aula adquirem, uma importância primordial, já que é a sala de aula o *locus* do conhecimento.

Pimenta, (1999) relaciona e levanta alguns questionamentos importantes durante o desenvolvimento das atividades de PCC como, por exemplo: que significado dos conhecimentos estudados tem na e para a sociedade contemporânea? Que diferença existe entre conhecimento e informação; até que ponto conhecimento é poder? Qual o papel do conhecimento no mun-

do do trabalho? Que relação existe entre ciência e produção material, entre a ciência e produção existencial, entre a ciência e a sociedade informática? Como as artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas e da educação física se colocam neste contexto social? Para que ensinar ; qual significado o ensino têm na vida das crianças e dos jovens (alunos dos quais serão professores)? Como as escolas trabalham o conhecimento? Que resultados conseguem? Que condições as escolas asseguram para que se possa trabalhar com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar?

Estes e outros temas podem ser levantados e estudados na PPC de modo a contribuir com a formação de um docente que tome o sentido da palavra prática com

conotação diferente daquela utilizada pelo senso comum, como pela visão pragmatista do mundo que 'reduz o prático ao utilitário e acaba por dissolver o teórico o útil'. A conseqüência imediata desta forma de pensamento é a de considerar ou estabelecer uma ligação direta entre o verdadeiro e o útil (Carvalho, 1994, p.434).

Contribuições da Pesquisa como Componente Curricular e do estágio na formação de professor

As contribuições que a PCC pode oferecer na formação do professor implica que deve-se, inicialmente, tomar a prática social como ponto de partida e de chegada do saber docente que segundo Pimenta,

Considera a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada para a ressignificação dos saberes na formação de professores. As conseqüências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formadores (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaborarão teórica, se constitui (Pimenta, 1999, p. 25 e p. 26).

Tem-se que pensar que uma escola que se pretende de qualidade e democrática real e efetivamente do ensino e da educação precisa de professores que dominem o processo do seu trabalho, o trabalho docente por inteiro então

A atividade científica é um exemplo, por excelência, da íntima relação teoria/prática e pode ser vista como um caminho privilegiado para que os estágios supervisionados tornem-se momentos de articulação profunda entre, teoria e prática; momentos de problematização da prática pedagógica, por isso, um lugar de produção de conhecimento (André, 1994, 438.)

Nesse sentido há que se distinguir a didática da pesquisa da atividade científica, pois essa visa, sobretudo, a produção de novos conhecimentos e satisfaz os critérios específicos de: objetividade, originalidade, validade e de legitimidade junto à comunidade científica. Mas, a pesquisa tomada sob os propósitos didáticos não deve necessariamente atender a esses requisitos.

Ela deve sim, propiciar aos estudantes o acesso aos conhecimentos científicos, levando o futuro professor a assumir desde a formação inicial, um papel ativo no seu próprio processo de formação incorporando uma postura investigativa que possa acompanhá-lo em sua prática profissional:

Uma vantagem bastante evidente do emprego da metodologia da pesquisa é a de que o professor venha a reproduzir em suas aulas o mesmo tipo de prática vivenciada em seu curso de formação. Outras vantagens dizem respeito a certas atitudes e preocupações que se desenvolvem com o trabalho de investigação, como por exemplo, uma visão mais analítica da realidade, atenção aos mecanismos ocultos e a aspectos não apreensíveis à primeira vista, consciência do arbitrário e da complexidade, assim como da multiplicidade de pontos de vistas e interpretações, relativização das evidências do senso comum, entre outros (André, 1994, p.293).

Sendo assim o professor formador deve trazer cenas do cotidiano escolar, para serem discutidas com os estudantes dos cursos de licenciatura constituindo em uma alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática:

Se essas cenas forem cuidadosamente selecionadas e suficientemente exploradas podem, por um lado, aproximar o professor (principalmente os iniciantes) das situações reais das escolas e, por outro lado, podem permitir a investigação teórica de forma mais orientada e sistemática.

[...] Essa aproximação às situações concretas das escolas, via pesquisa etnográfica, parece ser especialmente útil aos professores que não têm experiência de magistério, pois os deixam muito próximos da vida escolar cotidiana sem que eles estejam de fato lá presentes. É possível, assim trazer para os cursos de formação

muitas questões da prática pedagógica cotidiana sem sobrecarregar as escolas e as professoras, já tão sobrecarregadas pelas suas tarefas rotineiras (André, 1994, p.294).

Para Vasquez (apud André, 1994) as atividades nos estágios supervisionados só poderão ser entendidas como atividades práticas e transformar-se em práxis na medida em que se fizer presente, nestas atividades, os elementos característico da atividade humana, a finalidade e o conhecimento, o que implica necessariamente em atividade teórica. Portanto o estágio supervisionado enquanto Prática de ensino deve ser permeado pela teoria para não se constituir em um praticismo ingênuo.

Referências

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: _____. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

ANDRÉ, Marli Elisa A. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: *Anais do VII Endipe*, vol. II, Goiânia, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/ 96.

BRASIL. Referenciais para a formação de professores. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: A Secretaria, 1999.

BRASIL. Parecer CNE nº 9/2001.

BRASIL. Parecer CNE nº 28/2001.

CARVALHO, Luis Marcelo. A relação teoria-prática nos estágios supervisionados. In: *Anais do VII Endipe*, vol II, Goiânia, 1994.

CHARLOT, Bernad. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil –gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

TERRAZZAN, Eduardo A. As diretrizes curriculares para formação de professor da Educação Básica e os impactos nos atuais cursos de licenciatura. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

VASCONCELOS, Celso. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 1995.



Formação inicial e continuada em Geografia: Trabalho Pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento

Lana de Souza Cavalcanti

O tema proposto para ser desenvolvido neste texto sugere o destaque de alguns elementos da formação do professor de Geografia: o caráter contínuo dessa formação e suas orientações atuais e os saberes docentes em Geografia. Em outros termos, trata-se de uma reflexão sobre a formação voltada para a atuação profissional como ação metódica que atua no conhecimento do aluno. A partir da escolha de alguns elementos a serem destacados, o texto faz uma reflexão inicial sobre a relação entre teoria e prática nos processos formativos, para em seguida abordar aspectos da atuação e da formação profissional de professores de Geografia.

Uma reflexão inicial sobre a relação entre teoria e prática na formação profissional

A discussão sobre a formação profissional parte, em geral, do pressuposto básico de que se trata de dotar o profissional de bases teóricas para que ele possa atuar correta ou adequadamente na prática, baseando-se, por sua vez, em uma compreensão do que é teoria, do que é prática e da relação entre elas. Pelo sentido mais corrente, o momento da formação é o do acesso à teoria, da sua divulgação e discussão; e o momento da prática é o da sua aplicação. Nessa linha, a teoria, a boa teoria, traz explicações precisas da realidade educacional e, com isso, é capaz de dar orientações seguras para a prática. Trata-se de uma concepção de que há uma linearidade que parte da teoria para a prática e de que há superioridade da primeira em relação à segunda. A separação entre ambas está ligada à divisão social do trabalho, que historicamente repercutiu em uma hierarquização das atividades, discriminando e desvalorizando aquelas mais voltadas à prática.

Nessa linha, consolidou-se o pensamento de que a teoria tem a ver com o conhecimento científico, que supera as manifestações particulares da

prática. A idéia predominante é a de que a teoria é a dimensão própria da ciência e dos cursos de formação superior e a prática, a dimensão das escolas e dos professores; a teoria é produzida pela pesquisa e veiculada pelos processos formativos, enquanto a prática dos professores nas escolas é vista como desprovida de saberes ou portadora de um saber “menos confiável”. Assim, há uma crença de que o mundo da teoria tem o papel de contribuir para melhorar o mundo da prática.

No que diz respeito à formação de professores no Brasil, essa concepção orientou por um longo período os projetos dessa formação, e em boa medida ainda orienta, estruturando-os com base no chamado 3+1. Na formação de professores de Geografia, nessa estrutura, nos 3 primeiros anos predominam as disciplinas de conteúdo, com a preocupação de formar saberes geográficos sem articulação com o ofício profissional do geógrafo, pois o importante é aprender conteúdos de Geografia, em si mesmos, não importando a finalidade que eles possam ter. No último ano, concentram-se as chamadas disciplinas pedagógicas do curso, que orientam a formação para o exercício profissional, preparando tecnicamente o professor para a aplicação prática de um instrumental básico do ofício de professores¹.

Nos últimos anos, muitos teóricos no campo da Didática têm feito reflexões que apontam para uma outra compreensão dessa questão. Para superar aquele entendimento, renunciando de vez com a crença de que as teorias determinam, com seus resultados de investigação, a realidade prática, propõe alguns caminhos: pensar as duas como dimensões indissociáveis da realidade, não necessariamente realizadas em lugares e por pessoas diferentes; analisá-las do modo articulado a outras dimensões da realidade social, já que são realidades sociais, e são influenciadas por elas, como a cultural, a econômica; não personificar a ação da teoria ou da prática, entendendo que a primeira é o que os teóricos fazem e, por outro lado, a segunda, o que os professores fazem; ou seja, não são as pessoas, mas o tipo de trabalho que realizam, que pode ser caracterizado como, predominantemente, mais ligado à uma ou outra dimensão; encarar a prática edu-

1 Esse modelo de formação foi analisado por Gauthier (1998) como estruturado com base nos saberes sem ofício, nos primeiros anos, e ofício sem saberes, no último ano; o que expressa um tipo de racionalidade na estruturação dos curso que separa a teoria e a prática como dimensões na formação profissional.

cativa como realizada por sujeitos, agentes, que são individuais e sociais, e, nesse sentido, entender que eles são, ao mesmo tempo, teoria e prática, que vivem essa articulação não apenas racionalmente, mas também afetiva e corporalmente. Essas dimensões, assim, revelam-se na sua complexidade, ficando explícita a impossibilidade de que uma seja a adequação da outra, como se pode perceber no caso do trabalho docente, que tem como objeto o processo de ensino.

Partindo da compreensão de que o ensino é uma prática social, histórica, dinâmica, realizada por sujeitos concretos, a teoria didática alerta que esse não é um fenômeno passível de aplicação de modelos teóricos. Como afirma Gimeno-Sacristán:

O problema da relação teoria-prática não se pode resolver em educação a partir de uma colocação na qual se conceba que a realidade - a prática - é causada pela aplicação ou pela adoção de um teoria, de conhecimentos ou de resultados da investigação. Dito de outra forma, não podemos nos instalar em um mundo no qual caiba a esperança de que, uma vez que disponhamos de um sistema teórico, poderemos configurar a realidade globalmente de outra forma, que podemos governá-la de acordo com as determinações que possamos deduzir desse sistema (1998:33).

A prática do ensinar é realizada por sujeitos que tem experiências pessoais, emoções, crenças, conhecimentos acadêmicos, conhecimentos cotidianos, que são acionados no processo de trabalho, transformando-se em dispositivos teórico-práticos da ação. Esses dispositivos caracterizam o trabalho docente como profissão e são definidos como parte de uma estrutura institucional e social mais ampla. Portanto, os saberes dos professores em sala de aula não se reduzem a um sistema cognitivo, eles têm componentes sociais, existenciais e pragmáticos.

Com essas bases, tem sido destacada como um dos princípios da constituição do professor, na formação inicial ou continuada, a integração teoria e prática. Referindo-se à formação em Geografia, esse princípio diz respeito à necessidade de articular o saber com as práticas sociais, articular o saber geográfico com seu significado social. Para isso, os cursos devem buscar envolver os alunos, futuros professores ou aqueles em exercício, durante toda a formação, na reflexão da necessidade e das possibilidades de se trabalhar na prática com os conhecimentos que estão construindo.

Norteando-se por esse princípio da interdependência entre teoria e prática na formação docente, o texto apresenta, a seguir, algumas reflexões acerca dessa interdependência em momentos do exercício da prática profissional e em momentos da formação inicial, no âmbito dos cursos de nível superior.

Atuação profissional e formação em Geografia

As escolas são os lugares, por “excelência”, das práticas referentes à educação e ao processo de ensino. É em seu interior e em sua dinâmica cotidiana que os professores atuam profissionalmente. E, do ponto de vista desse lugar da prática, considera-se a teoria muito distante e produtora de uma visão idealizada, utópica, não correspondente à realidade. Isso contribuiu, ao longo das últimas décadas, para reforçar a separação entre as duas instâncias e, muitas vezes, para dificultar a reflexão sobre sua articulação no cotidiano da escola. E, como pensar de modo diferente? Como agir no sentido de superar essa separação? Como trabalhar para que a escola, no âmbito da prática, seja igualmente instância da teoria?

Uma primeira aproximação é considerar que diante do contexto social contemporâneo, caracterizado pelo avanço científico e tecnológico; pela complexidade das relações e práticas sociais; pela instabilidade, incerteza e constante ampliação de conhecimentos; as escolas, as práticas docentes em Geografia, devem se organizar para cumprir exigências específicas de formação das pessoas para viverem e atuarem neste contexto. A escola e as práticas de ensino de Geografia têm, nesse contexto, o papel de promover a formação geral de crianças e jovens para atuar na sociedade, buscando desenvolver, nos alunos, capacidades de pensar e agir de modo autônomo, de resolver problemas e tarefas cotidianas, estabelecendo suas próprias metas, definindo suas próprias estratégias, processando informação e encontrando recursos técnicos para atender a suas necessidades. O cumprimento dessa tarefa pela escola depende, entre outros fatores, da atuação dos professores no interior da sala de aula. Essa atuação, na linha de argumentação desse texto, está ligada ao seu processo contínuo de formação, de reflexão. Tenho argumentado que o processo de formação é de fato um processo de autoformação; um processo contínuo; que na formação inicial e continuada é relevante a

articulação ensino-pesquisa, ação-reflexão; que o exercício da atividade profissional requer a reflexão crítica do professor (Cavalcanti, 2002).

A constituição pelo professor, de sua prática docente como atividade teórico-prática, pode ocorrer tanto em espaços fora da escola como na própria escola, em atividades cotidianas e em momentos mais sistematizados de atividade de formação continuada. Aqui interessa destacar momentos especialmente propícios à atividade reflexiva dos professores, à integração da atividade teórica com a atividade prática, destacando-se sua possibilidade de dar à escola o caráter de espaço formativo do professor de Geografia.

Considera-se importante investir nessa proposta no intuito não de indicar mudanças superficiais no espaço escolar, mas de partir de uma outra concepção de formação, de escola e de professor. Aposta-se, então, em uma outra cultura da escola, onde ocorra a formação docente com base em processos de reflexão coletiva e colaborativa em torno de problemas da prática, alimentados por diferentes teorias, onde a escola seja lugar de manifestação da complexidade do mundo contemporâneo, onde o professor seja considerado sujeito de sua formação, onde o conteúdo das disciplinas escolares sejam objeto de constante discussão. IMBERNÓN propõe a formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente do professor e defende que ela se baseie “na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam” (2000: 85).

Para fundamentar melhor essa proposta de escola como espaço formativo, indico, na seqüência, algumas ações específicas.

1 - O trabalho docente e a gestão do projeto político-pedagógico

A definição, organização e gestão de atividades escolares cotidianas específicas, como as que se desenvolvem em salas de aulas de Geografia, devem estar orientadas por um projeto curricular mais amplo da escola, um projeto político-pedagógico que articule metas para o trabalho a ser realizado. As orientações atuais apontam para a necessidade de elaboração e acompanhamento/avaliação coletiva dos projetos, constituindo-se em documento norteador da gestão coletiva, com a participação de todos os membros da equipe escolar (Libâneo, 2004).

A gestão da escola fundamentada em um projeto coletivo implica, entre outros elementos, a reflexão e a constituição dos distintos conteúdos de ensino a serem por ela veiculados. A consistência desse projeto e a eficácia de seus resultados, do ponto de vista da qualidade de ensino, depende da capacidade reflexiva do professor, do exercício coletivo dessa capacidade para definir metas, prioridades, para defender projetos coletivos, para selecionar conteúdos a serem trabalhados.

A reflexão coletiva tem sido, de fato, destacada como prática relevante na formação dos professores (conferir, por exemplo, Imbernón, 2000; Marcelo García, 2002; Gimeno-Sacristán, 1998). Essa prática, para ser levada a cabo, requer uma mudança na cultura da escola, rompendo com o que os autores citados destacam como obstáculos, entre eles, a prática de isolacionismo e individualismo que caracterizam ainda o trabalho docente e a estrutura da escola. Diferentemente, o que se está demandando atualmente é a experiência coletiva, compartilhada, colaborativa, participativa, na qual todos os docentes de um espaço escolar determinado possam cotidianamente ter garantidos tempos e espaços para aprenderem juntos; para analisarem, experimentarem, avaliarem ações; para decidirem sobre mudanças e inovações de suas práticas; para conhecerem e decidirem sobre novos conhecimentos; para explicitarem teorias orientadoras de seu trabalho e submetê-las a uma revisão crítica; para compartilharem problemas e elaborarem projetos conjuntos.

A reflexão na escola, a reflexão coletiva, ajuda a mudar as práticas já constituídas e consolidadas, entendendo que essas práticas são produtos culturais articulados, mas são também dinâmicos, em permanente processo de construção, cujas mudanças potenciais estão na dependência das ações desencadeadas pelos sujeitos individuais dessas práticas. Por sua vez, é preciso levar em conta que essas ações, realizada pelos docentes, são constituídas, como toda ação humana, de propósitos, intenções, interesses, motivos, fins, necessidades; têm componentes afetivos, cognitivos; são desencadeadas por motivações, valores e desejos (Gimeno Sacristan, *Idem*).

A compreensão das diferenças e das relações entre ações individuais e práticas constituídas reforça a necessidade e a possibilidade da reflexão sobre a Geografia escolar no âmbito da escola, o que será feito no próximo item.

2 – A reflexão sobre os conhecimentos que veicula – o conhecimento da Geografia escolar – e os processos formativos do professor

O conhecimento da Geografia escolar é o conhecimento construído pelos professores da área a respeito dessa matéria escolar e constitui-se em fundamento básico para a formulação de seu trabalho docente, embora não suficiente, posto que há outros requisitos da competência pedagógica de professores para a realização desse trabalho. O processo de construção desse conhecimento tem como referências mais diretas, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia acadêmica quanto da didática da Geografia, e, de outro, a própria Geografia escolar já constituída. A Geografia escolar, não é, pois, a que se ensina e que se investiga na Universidade, não é a Geografia acadêmica. Ambas são estruturas do conhecimento nessa área que guardam relações entre si, mas são distintas.

A Geografia escolar tem se constituído com as referências da acadêmica, do movimento autônomo dos processos e práticas escolares, das indicações mais oficiais formuladas em outras instâncias, como as diretrizes curriculares e os livros didáticos; das concepções pessoais dos professores resultantes de sua experiência com a Geografia e a prática escolar (com respeito a temas como: ensinar, aprender, ser bom professor e muitos outros).

As formulações feitas na primeira parte desse texto, sobre as relações entre teoria e prática na formação, ajudam a entender esse processo de construção da Geografia escolar pelo professor e suas referências, ajudando também a compreender, por um lado, as dificuldades apontadas pelos teóricos do ensino de “fazer chegar” os avanços da Geografia acadêmica na prática escolar e, por outro, as resistências da prática quanto às orientações acadêmicas, entendidas na maioria das vezes como teóricas, idealizadas, distanciadas da realidade prática. Promover a articulação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, buscar formas de alimentação recíproca de uma pela outra, são ações a serem feitas pelos professores das escolas de educação básica, a partir do exercício da reflexão coletiva, na escola ou fora dela, que permite explicitar e sistematizar seu conhecimento da Geografia escolar; e pelos professores da Geografia acadêmica, de nível superior, na reflexão sobre a estruturação dos conhecimentos produzidos no âmbito da pesquisa para fins de formação dos professores. O importante, nessa

reflexão, é buscar compreender: as relações e as diferenças entre as duas geografias; os processos de constituição de ambas; caminhos para que cada uma delas possa ajudar a desenvolver as análises e as conclusões da outra, mas, principalmente, que ambas são científicas e teórico-práticas.

3 – A relação escola, Geografia escolar e instituições formadoras

Não se pode pensar em práticas de ensino, em trabalho docente, como dependente exclusivo das pessoas que estão diretamente envolvidas no processo, que são os professores de Geografia e os alunos. Todo o trabalho referente ao ensino de Geografia, seus limites e possibilidades, está inserido em um contexto maior, que é a escola, que por sua vez tem sua lógica e suas práticas articuladas a um contexto social mais amplo, ou seja, o trabalho docente compondo um conjunto cultural da escola. Por essa razão, a construção da Geografia escolar e a construção do conhecimento (reflexão, conscientização, explicitação) dela, por parte dos professores dessa matéria, e também dos alunos, visando à constituição de novas práticas do ensino dessa matéria e à mudança de sua concepção por parte da sociedade como um todo, dependem de práticas escolares coerentes com essas mudanças. Para que a escola se efetive como um espaço formativo para os professores, ela deve se constituir como um espaço aberto, vivo e ligado aos movimentos da sociedade.

Nesse sentido, uma referência para o trabalho escolar com a Geografia devem ser as demandas de uma sociedade global, com problemas espaciais determinados, e as demandas locais, que trazem questões geográficas da cidade, do bairro ou da região que estão constantemente reclamando por soluções técnicas e políticas. Isso significa que a escola deve estar aberta a participar ativamente da gestão territorial, da gestão da cidade, da gestão ambiental, da gestão da área rural de seu contexto, com ações que o professor de Geografia pode liderar, participar, mediar. Sobre esse particular da atividade da escola e do docente, Imbernón comenta:

a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os profes-

sores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações (2000:40).

Do mesmo modo, é preciso destacar que a escola deve estar aberta para as instituições científicas que produzem e reelaboram o conhecimento científico ligado às diversas matérias que nela são veiculadas. A escola deve estar aberta para o conhecimento novo, para a atualização do conhecimento científico do professor. Aqui se destacam as possibilidades de se fazer intercâmbio com a Universidade e instituições científicas de diversos modos, visando ao acesso ao conhecimento ali produzidos, tendo, contudo, como referência o princípio de indissociabilidade entre teoria e prática.

Um momento peculiar desse intercâmbio, ou parceria, é a recepção de alunos/estagiários em formação inicial de licenciaturas e seus professores supervisores. Na cultura predominante a escola é o lugar da prática e os estágios são momentos de aplicação de modelos de professor e de prática docente definidos teoricamente. A escola recebe, assim, passivamente os estagiários, sem que esse fato seja de relevância em seu cotidiano. Como resultado, muitas escolas não apresentam interesse especial em estreitar relações com os cursos formadores de professores para receberem estagiário. Diferentemente, o que se aponta atualmente é uma relação de intercâmbio e de parcerias efetivas para realização de estágio como campo formativo, em que haja envolvimento de ambas as partes na definição de projetos, com base num entendimento de estágio como um momento teórico-prático de realizar intervenções criativas, ou pesquisas, a partir de situações-problema, num trabalho mais colaborativo entre equipes formadas por professores formadores de licenciaturas, professores de educação básica e estagiários.

Esse caminho para realizar estágio é coerente com os princípios da formação docente, aqui considerados, requerendo experimentar e estudar formas de viabilização no cotidiano, e é particularmente adequado no sentido de propiciar espaços de formação para os professores em exercício, na medida em que se baseia na interação de reflexões teóricas e possibilidades da prática coletiva.

A consolidação de práticas de trabalhos de reflexão coletiva pelos professores, como parte de sua atividade profissional cotidiana, pode levar à instauração de uma cultura de formação permanente, de constante reflexão

sobre a Geografia escolar, reafirmando que um dos elementos alimentadores dessa reflexão é o conhecimento acadêmico. A Geografia é um campo do conhecimento científico multidimensional, já que sempre buscou compreender as relações que se estabelecem entre o homem e o mundo natural, e como essas relações, ao longo da história, vêm constituindo diferentes espaços. Hoje, essa busca leva ao surgimento de uma pluralidade de caminhos. Sua presença na escola exige um tratamento adequado, exigindo do professor estar sempre estudando, buscando informações, mas também formando seu quadro de referência para a análise do mundo do aluno e da escola, e do que é universalmente necessário para que o discente tenha seu próprio quadro de referência para pensar espacialmente esse mundo.

Todas essas indicações apontam para a idéia de formação permanente do professor e de sua importância, todas elas expressam um entendimento de formação permanente que extrapola os tradicionais cursos de atualização científica e pedagógica oferecidos pelas instituições de ensino superior ou pelas Secretarias de estado e de município. A formação permanente defendida inclui essa “modalidade” da formação, mas destaca, sobretudo, a experiência contínua da formação profissional docente que busca por meio do diálogo e da reflexão construir a autonomia intelectual para decidir sobre significados e objetivos das metas de ensino, para decidir sobre ações de planejamento e de realização das atividades coerentes com as metas, e para avaliar os resultados das atividades empreendidas cotidianamente. É preciso, para finalizar esse conjunto de argumentos sobre a importância do reconhecimento da escola e da prática escolar como espaço de formação do professor, destacar que esse reconhecimento requer o encaminhamento da luta por condições objetivas do trabalho docente nas escolas. Para tanto, é preciso que haja institucionalização desse espaço, como indica, por exemplo, Saviani (2007: 3):

Não basta fixar um piso salarial mais elevado. A questão principal que, ao que parece, o PDE não contemplou, diz respeito à carreira profissional dos professores. Essa carreira teria que estabelecer a jornada integral em uma única escola, o que permitiria fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. E a jornada integral, de 40 horas semanais, teria que ser distribuída de maneira que se destinassem 50% para as aulas, deixando-se o tempo restante para as demais atividades, ou seja, os professores poderiam também participar da gestão da escola,

da elaboração de seu projeto político-pedagógico, das reuniões de colegiado, do atendimento às demandas da comunidade, além de orientar os alunos em seus estudos e realizar atividades de reforço.

Formação profissional e atuação do professor de Geografia

1- Princípios e desafios para a formação profissional na atualidade

Um primeiro aspecto a comentar é o de que a formação profissional está inserida num projeto mais amplo, uma vez que se trata de formação integral do indivíduo, da pessoa. Trata-se, portanto, de uma formação humana. Sendo assim, ela não está ou não deve estar totalmente vinculada ao mercado de trabalho, mas à construção de um sujeito/profissional ético – que visa à consciência e responsabilidade social expressas pela participação, cooperação, solidariedade, pelo respeito às individualidades, à diversidade humana, pela busca da igualdade social. Nesse sentido, qualquer trabalho profissional a ser realizado não pode estar desvinculado desses princípios e objetivos mais gerais da produção e ação humanas, do trabalho (entendido como o exercício de uma atividade específica, o ambiente do trabalho a ela referente e a suas lutas), como princípio fundante dos homens, como produção da existência.

Um outro aspecto a considerar é que, conforme foi dito anteriormente, a formação do professor ou de qualquer profissional hoje, é contínua, permanente, deve se realizar também nos espaços de atuação profissional. No entanto, o período inicial da formação profissional, em nível superior, tem um significado importante. Para esse processo, alguns princípios já estão discutidos e aceitos como orientadores de projetos de cursos de licenciatura, entre os quais os da integração teoria e prática, ensino e pesquisa, interculturalidade, interdisciplinaridade. A definição desses princípios e a compreensão da problemática e das demandas da formação e prática docentes levaram a mudanças importantes na legislação brasileira que trata desse tema e na estrutura dos cursos de licenciatura. No entanto, alguns problemas, na verdade desafios, permanecem, como os destacados a seguir:

- Dificuldades de modificar as concepções/crenças que os estudantes trazem de sua experiência de vida, sobre Geografia escolar, sobre trabalho docente e escola. Em geral, segundo o que apontam as pesquisas (cf., por exemplo, Marcelo Garcia, 2002; Tardif, 2000 e Huberman, 1995),

os cursos de formação inicial compõem apenas uma parte das fontes dos conhecimentos profissionais, dos saberes docentes, devendo-se incluir nessa composição a experiência de vida e de formação escolar anteriores e as próprias práticas profissionais.

Uma das dificuldades na formação inicial é que, em geral, ela 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. Talvez por isso os professores da escola básica e os alunos em formação inicial reclamem, frequentemente, do distanciamento existente entre o conteúdo científico da Geografia, as propostas teóricas da didática da Geografia e a prática efetiva dessa disciplina, a Geografia escolar. Essa é uma realidade para a maioria dos cursos de graduação, que tem uma estrutura fechada em si mesma e desenvolve currículos que supervalorizam, ainda, a dimensão técnico-científica, em detrimento da formação da autonomia intelectual, da criatividade, da formação ética, da sensibilidade.

- Os professores das diferentes especialidades que compõem o currículo de formação, segundo a literatura e a experiência prática, estão prioritariamente voltados para a especificidade e para o avanço da pesquisa em seu campo. Em suas disciplinas costumam destacar o conhecimento específico da Geografia, os avanços científicos de sua área. De fato, essa ciência tem avançado bastante na produção de conhecimentos em busca da compreensão do complexo mundo contemporâneo, levando em conta suas principais características, dentre elas, as da complexidade, da fragmentação, da desigualdade, da desterritorialização, da diferença, da globalização e da resignificação do lugar. Nesse contexto, a espacialidade é um componente fundamental para a prática da vida cotidiana, ou seja, cada vez mais, as práticas sociais estão dimensionadas por contextos espaciais heterogêneos e múltiplos. Para se entender essa realidade necessita-se de domínio sólido de conhecimentos espaciais, o que justifica o empenho de professores dos cursos de Geografia em prover os alunos, futuros professores, de conhecimentos científicos consistentes e atuais. No entanto, para a construção da Geografia escolar, para a formação do professor de Geografia, a Geografia científica e seus avanços são referências importantes, fundamentais, mas insuficientes.

Busca-se, assim, um profissional que domine o campo da Geografia, a reflexão de suas finalidades sócio-políticas e o modo peculiar de constituição desse campo. Esses modos de pensar e de fazer geográficos resultam da definição histórica do espaço geográfico, de métodos e de conceitos-chave para a construção da disciplina. A atuação profissional exige uma formação que dê conta da construção e reconstrução dos conhecimentos geográficos fundamentais e de seu significado social. Não basta, assim, ao professor ter domínio da matéria, é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia numa determinada proposta de trabalho, é preciso que ele saiba pensar criticamente a realidade social e que se coloque como sujeito transformador dessa realidade.

Com base nestas colocações, indica-se que se acrescente como princípio da formação docente a problematização da Geografia escolar, definindo-o como eixo da formação, transversal às disciplinas ministradas. Esse eixo tem como propósito problematizar as diferentes especialidades dessa ciência, nos variados momentos do curso, e até mesmo em momentos de formação continuada, a partir de algumas interrogações basilares: em que contexto a Geografia se constituiu como ciência? Qual a natureza desse conhecimento ao longo de sua história? Qual é a estrutura do conhecimento geográfico? Em que consiste a particularidade dos diferentes conhecimentos que essa ciência produz? Quais as diferentes possibilidades, na atualidade, de aproximação da realidade a partir desse campo científico? Qual a contribuição ou contribuições da Geografia na atualidade? Como esse conhecimento tem se constituído enquanto conhecimento escolar? Que contribuição tem para a formação básica das pessoas? Quem tem decidido sobre a constituição desse conhecimento escolar? Que relações têm com o conhecimento acadêmico das diferentes especialidades da Geografia? Por que os conhecimentos acadêmicos veiculados nos cursos de formação não são “transferidos” diretamente para o conhecimento escolar da Geografia? Quais as relações entre Geografia acadêmica e Geografia escolar? Essas questões são, na verdade, desdobramentos de questões mais gerais da didática da Geografia, relacionada à epistemologia: o que é Geografia? O que é Geografia escolar? Para que serve? Quem a faz e com que fundamentos?

A definição desse eixo da formação implica reforçar a ligação da Universidade com a escola e com a Geografia escolar cotidiana, não para corrigir, para dizer o que ela deve fazer, mas para compreender o que realmente ela pode fazer e faz, para realizar a reflexão coletiva sobre como cumprir sua função social.

2- A formação inicial em Geografia

Os cursos de formação inicial para professores de Geografia vivenciaram nos últimos anos mudanças em sua estrutura curricular, em razão principalmente dos dispositivos legais atuais. Com base na resolução do CNE (2002) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Geografia, por exemplo, os projetos político-pedagógico dos cursos prevêem 400 horas de práticas como componentes curriculares e 400 horas de estágio curricular supervisionado, que deve ocorrer a partir da segunda metade do curso. Essa estrutura busca prover o aluno de oportunidades de entrar em contato com o campo de sua prática profissional ao longo de sua formação, e não mais no último ano, como era o modelo de formação mais convencional (o 3+1). Sem dúvida essa é uma estrutura mais adequada à uma integração teoria e prática, tão importante à formação profissional, como vem sendo destacado nesse texto. No entanto, mudar a estrutura dos cursos de licenciatura é uma condição necessária para desenvolver uma nova concepção de formação, mas não é o suficiente. O que é mais significativo, nesse caso, é a alteração das práticas de formação, no sentido dado por Gimeno-Sacristán, que faz uma importante distinção entre as ações individuais dos sujeitos envolvidos com uma realidade educacional e as práticas objetivadas que dão o norte à instituição educativa. Segundo esse autor:

A prática não é, ou não é somente, uma técnica derivada de um conhecimento acerca de uma forma de fazer; não é o exercício e expressão de destrezas individuais, nem se circunscreve exclusivamente às aulas; extrapola as ações dos professores e estudantes (...) tem sua história, porque é uma cultura. Não está motivada ou dirigida só, nem talvez fundamentalmente, pelo conhecimento ou pela ciência; em sua complexidade encerra pressupostos, motivos que a dirigem e formas de fazer que não são exclusivos dela, que são variados e nem sempre coerentes entre si (2000:115).

Nesse entendimento, as práticas formativas são os papéis assumidos por professores e alunos, as rotinas pedagógicas, os modos de relacionamentos entre professores e alunos, os estilos de docentes, a organização das atividades, os modos de avaliação da aprendizagem, os modos de registros das atividades e de organização centralizada desse registro, os modos de planejamento das aulas e do currículo. Embora essas práticas mantenham uma relação dialética com as ações individuais e subjetivas, elas são consolidadas, estabilizadas, compõem uma cultura objetivada, intersubjetiva, que tem mais “força” do que aquelas ações, para orientar a realidade.

É no âmbito das práticas, portanto, que são, nesse momento, necessárias as mudanças, para além das estruturas dos cursos, de um lado, e das ações individuais dos diferentes sujeitos, de outro. E o que significa mudar as práticas de formação inicial de professores em cursos de nível superior? Significa, entre outras coisas, mudar o cotidiano dessa formação no sentido de: tomar as experiências dos estudantes como referências vitais no processo de ensino-aprendizagem; reforçar a idéia de que a base de uma formação consistente não é a quantidade de conteúdo ministrado nas disciplinas, mas o desenvolvimento de um modo de pensamento autônomo; sair da lógica estrita da disciplina teórica, que pressupõe a aprendizagem circunscrita à apresentação da teoria mais recente resultante da pesquisa científica; superar a lógica do professor que “sabe tudo” e do aluno que vai “absorver” o conteúdo; buscar uma aprendizagem contextualizada, experimentar formas de ensino com pesquisa, estruturar as disciplinas tendo como eixos a resolução de problemas, com base em situações/problema; propiciar oportunidades de trabalhos de grupos de cooperação, de grupos interdisciplinares, de realização de seminários interdisciplinares; buscar formas de realização das atividades de ensino alternativas à sala de aula e, sobretudo, às aulas expositivas.

Nesse cenário, as práticas profissionais e o estágio podem ganhar uma outra dimensão, podem tornar-se eixos articuladores da formação inicial e da relação entre essa formação e o exercício profissional. O Estágio curricular deve ter, nessa formação, o caráter de campo formativo, estruturado a partir de parcerias entre as instituições envolvidas e ter como eixo a pesquisa ou projetos de intervenção na realidade educativa, para além de atividades de vivência na escola, de observação e de regência de aulas.

3- A relação entre instituições formadoras, a escola básica e a formação continuada de professores de Geografia

Convencionalmente, as relações predominantes entre as instituições formadoras de professores e a escola básica seguem a lógica da relação linear entre teoria e prática, na qual aquelas instituições detêm a teoria, a escola e a prática. Nessa linha, as instituições produzem os conhecimentos científicos e técnicos válidos, divulgam esses conhecimentos e orientam, com base neles, a prática da escola, conforme tem sido aqui colocado. Em uma outra perspectiva, delineamos aspectos pertinentes a uma relação diferente entre essas duas dimensões da realidade, que leva a uma nova prática de aproximação entre as instituições e as escolas.

É preciso alertar, contudo, que não se trata de pensar nessa aproximação com base somente nas ações de sujeitos que integram as diferentes instâncias da formação. Essas ações individuais, ou de grupo, por exemplo, numa pesquisa colaborativa ou num projeto de estágio curricular integrador, são relevantes e contribuem, de fato, para mudanças mais significativas das práticas, mas é preciso ir além e aproximar instituições e contextos, além dos sujeitos.

E o que seria promover uma relação mais efetiva entre Instituições de ensino superior e escolas de ensino básico, no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores de Geografia?

Em primeiro lugar, essa relação de integração faria parte das políticas e metas mais amplas das instituições envolvidas e dos projetos pedagógicos dos cursos de formação e das escolas, sendo que, nestes últimos, seria possível prever formas de intercâmbio que garantissem uma troca permanente de conhecimentos e experiências entre as duas instâncias. Em todos os momentos e em qualquer modalidade, esses devem ser considerados como espaços formativos, de formação inicial ou de formação continuada, com o objetivo seria o de estabelecer intercâmbio para promover, pela ação conjunta das instâncias (via secretarias de educação ou não), o exercício da reflexão sobre as práticas, o exercício do trabalho coletivo, da criatividade e da autonomia, entendendo a escola como um espaço formativo e a formação como processo contínuo de autoformação. A concepção é a de que a formação profissional é um processo de construção pelo professor de suas competências, habilidades

e concepções teórico-práticas para o exercício das suas atividades profissionais, envolvendo, para tanto, o desenvolvimento integral do sujeito ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Conforme Porto:

Identifica-se a formação com percurso, processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de construção de patamares cada vez mais avançados de saber ser, saber-fazer, fazendo-se. Portanto, torna-se possível, a partir dessa lógica, relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal – produzir a vida – e com o desenvolvimento profissional – produzir a profissão docente (2000:13).

Portanto, a construção da autonomia, a mudança das práticas e a reflexão sobre as possibilidades de inovações devem ser a tônica para o professor, para a escola e para as Instituições de ensino superior, em suas ações conjuntas, especialmente, nas ocasiões em que essas Instituições realizam cursos de formação continuada para os professores em exercício. Nessas ocasiões, é preciso que sejam discutidos propostas e políticas de educação, e sobretudo os problemas da escola pública e do cotidiano escolar, com o compromisso de refletir sobre modos de superar suas dificuldades, de enfrentar seus desafios. Além disso, é preciso considerar as experiências que os professores já possuem e suas histórias de vida, como referências na construção desses saberes. Assim, será possível superar a visão de que a escola, para as instituições formadoras, representa apenas um campo de aplicação prática de teorias produzidas em seu interior, em estágios e em pesquisas, para tornar-se um espaço teórico-prático de formação e produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica do professor.

Referências

CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Ed. Alternativa, 2002.

GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

GIMENO-SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional, formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

LIBÂNEO, José C. *Organização e Gestão da escola, Teoria e Prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARCELO GARCIA, Carlos. *La formación inicial y permanente de los educadores*. Disponível em: <<http://prometeo.us.es>> Acesso em: 12 mai. 2002b.

PEREIRA, Júlio E. D. *Formação de professores – pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Demerval, O Ensino de Resultados. *Folha de São Paulo Caderno Mais*, pág. 3, 29 de abril de 2007.

TARDIFF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: *Revista brasileira de Educação* (13), jan./abr., 2000.

II PARTE

Pesquisas sobre as práticas de ensino de Geografia



O perfil dos professores de Geografia da rede estadual de Goiás

Ângela Dantas F. dos Santos
Marcos Augusto M. Ataídes

Esta pesquisa é fruto de uma das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), o qual integra professores pesquisadores das seguintes instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás: Universidade Federal de Goiás-UFG, Universidade Católica de Goiás-UCG e Universidade Estadual de Goiás-UEG. Este estudo tem por objetivo retratar o perfil dos professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

A pesquisa foi realizada no ano de 2007, em vinte cinco municípios, oitenta e duas escolas estaduais. Participaram como sujeitos da pesquisa cento e cinquenta professores (as). A metodologia utilizada para coleta de dados foi a aplicação de questionários nas escolas, visando obter dados para construir a caracterização dos docentes, quanto ao gênero, à faixa etária, aos dados profissionais, à formação acadêmica, aos aspectos políticos e socioeconômicos.

Caracterização pessoal dos sujeitos da pesquisa professor(as)

Pelos dados coletados, a investigação aponta que na rede estadual de ensino de Goiás, dos cento e cinquenta professores pesquisados, 81,3% dos docentes de Geografia são do sexo feminino e 18,6% do sexo masculino. Esses índices vêm confirmar a tendência da pesquisa da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros, ou seja, indicam que há um predomínio do sexo feminino no exercício da profissão professor.

TABELA 1
Professores por Sexo

Sexo	Quantidade	%
Feminino	122	81,33
Masculino	28	18,67
Total	150	100,00

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007.

Diante dos dados apresentados, no ensino público da rede estadual de Goiás, as mulheres ocupam significativamente o exercício da docência em Geografia. Uma das hipóteses para a discrepância entre o número de mulheres e o de homens na atividade docente relaciona-se com a questão histórica: o magistério foi uma das primeiras atividades profissionais em que a mulher teve maior aceitabilidade do ponto do vista social. Segundo Bruschini e Amado (1988, p.24):

Durante muito tempo a profissão de professor foi praticamente a única em que as mulheres puderam ter o direito de exercer um trabalho digno e conseguir uma inserção no espaço público, dado que os demais campos profissionais eram acessíveis somente ao segmento masculino e a aceitação do magistério, aureolado pelos tributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar fez que a profissão rapidamente se feminizasse.

Assim, nos últimos tempos, mesmo que tenham ocorrido mudanças nos mais diversos segmentos da sociedade e a mulher tenha conquistado outros espaços de trabalho, ainda é marcadamente acentuada a atribuição do processo educativo a ela, o que reflete até hoje na feminização da profissão docente, principalmente no nível do ensino fundamental.

Faixa etária

A faixa etária dos professores de Geografia da rede Estadual de Goiás apresenta um índice de 36,67%, entre 40 e 49 anos, 32,% entre 30 a 39 anos, 10,67%, com mais de 50 anos. Os mais jovens representam 10% entre a faixa de 20 a 29 anos, ressaltando que 10,67% não declararam a idade. No ensino de Geografia a predominância de professores (as), com idade superior a 30 anos pode ser atribuída ao fato de que no passado as pessoas ingressavam nos cursos de licenciatura de Geografia com a idade acima de 24 anos.

TABELA 2

Professores por idade

Faixa etária	Quantidade	%
De 20 a 29 anos	15	10,00
De 30 a 39 anos	48	32,00
De 40 a 49 anos	55	36,67
Mais de 50 anos	16	10,67
Não declararam idade	16	10,67
Total	150	100,00

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007.

Para Vieira (2003), a falta de uma política salarial digna tem produzido uma rejeição da juventude em relação à profissão do magistério, o que pode comprometer a educação em futuro próximo, já que a tendência é faltar professores em todas as áreas. No caso de Goiás, cabe ressaltar que os concursos para docente da rede estadual iniciaram com certa periodicidade a partir de 1998, o que levou muitos professores na faixa de 30 a 49 anos a ingressarem por intermédio na profissão do magistério; representando, assim, um número considerável nas estatísticas.

Formação e Trabalho do Professor de Geografia na Rede Estadual de Goiás

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) 9394/96, ficou estipulado que os professores que atuam no ensino básico têm a obrigatoriedade de ter o curso de licenciatura plena em um prazo de dez anos. Com isso, muitos professores da rede estadual tiveram que entrar nas instituições responsáveis por esta formação; haja vista que, até 1998, apenas 30% dos docentes da rede estadual (Censo Escolar 1998) possuíam a devida habilitação. No Estado de Goiás, em relação à formação acadêmica na área de Geografia, a pesquisa evidenciou a busca, principalmente, por quatro instituições de ensino superior.

Segundo os dados, dentre as Instituições de Ensino Superior, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) exerce a liderança na formação do professor de Geografia com 64%; em segundo lugar, a Universidade Federal de Goiás (UFG) com 17,4%, e em terceiro, a Universidade Ca-

tólica de Goiás (UCG) com 8,6%; Universidade Evangélica de Anápolis (UNIEVANGÉLICA) com 2,0% e outras instituições 0,0%; foi evidenciado também que 8,00% dos entrevistados não responderam, pode-se inferir que esse índice trata-se de professores que não têm graduação como pode ser confirmado na tabela 5.

O primeiro curso de licenciatura surgiu na UCG em 1952, posteriormente esta universidade implantou o bacharelado, no ano de 2004. O segundo curso de licenciatura em Geografia no estado de Goiás foi implantado pela UFG no ano de 1962 e o bacharelado em 1980. A UNIEVANGÉLICA, no ano de 1976, também criou o curso de licenciatura, porém seu funcionamento não ocorreu continuamente. E, por último, em 1987, foi criado o curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Anápolis, que posteriormente se tornaria parte da UEG.

Cabe ressaltar que a UEG foi criada a partir de uma luta da sociedade goianiense por uma Universidade Estadual, a qual foi consolidada em 1999. Porém, o curso de Geografia existia em algumas faculdades do interior, consideradas autarquias estaduais, sendo o curso da Universidade de Anápolis (UNIANA) o mais antigo. Com a junção dessas faculdades que somavam na época 13 unidades e, posteriormente, com a ampliação e interiorização (a partir de 1999) a UEG integra hoje mais de 40 Unidades espalhadas pelo interior, contudo apenas 10 unidades oferecem o curso de Geografia. O fato de a UEG ter-se caracterizado como principal formadora deve-se ao fato de que 64% dos entrevistados se encontram nas cidades do interior atendidas por ela, bem como pelo motivo de a UEG de Anápolis atender alunos de Goiânia e da sua região metropolitana. Dentre os 25 municípios que participaram da pesquisa, os entrevistados da capital representam 33,3%, dos entrevistados. Conforme o dado da tabela abaixo, pode-se inferir que 17,40% foram formados na UFG, 8,60% na UCG, perfazendo um total de 26,0% de graduados presentes nas instituições mais antigas da capital.

TABELA 3

Professores por Instituição Formadora na Graduação		
IES	Quantidade	%
UFG	26	17,40
UEG	96	64,00
UCC	13	8,60
Evangélica	3	2,00
Não responderam	12	8,00
Outras	0	0,00
Total	150	100,00

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007.

A formação do professor de Geografia em Goiás é predominantemente constituída por licenciados em Geografia, porém existem profissionais de outras áreas que lecionam essa disciplina. Conforme dados apresentados na tabela abaixo, pode-se observar que a maior parte dos professores é da área, com 78,67%. Tal índice pode ser associado à ampliação dos cursos de licenciatura no Estado.

A pesquisa apontou também que somente 6,67% dos professores são bacharéis e licenciados em Geografia. Esse índice pode estar vinculado ao fato de a UFG ser a única instituição a oferecer essas duas modalidades nos últimos anos, assim como a baixa perspectiva de trabalho para o Geógrafo, uma vez que esses profissionais têm no campo da licenciatura maior oferta de emprego. Constatou-se, inclusive, que 6,66% dos professores são graduados em outras áreas do conhecimento, devendo considerar ainda que os cursos de graduação em Ciências Sociais permitem o exercício do ensino da disciplina de Geografia no ensino fundamental.

TABELA 4

Professores por Habilitação		
Habilitação	Quantidade	%
Licenciatura em Geografia	118	78,67
Bacharelado e Licenciatura	10	6,67
Outras Graduações	10	6,67
Não responderam	12	8,00
Total	150	100,00

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007.

Quanto à formação dos professores, os índices revelam que 52,66% desses têm apenas a graduação, 36,67% têm formação *lato-sensu* e apenas 2,67% formação *strictu-sensu*. A pesquisa também revelou que 8,00% têm apenas o ensino médio, esse índice pode ser atribuído ao fato de que no ano de 1998 ocorreu o último concurso que permitira o ingresso de professores sem habilitação do terceiro grau. Outro fator que merece destaque é que apenas a UFG oferece mestrado em Geografia, e a partir de 2006 passou a oferecer também o doutorado, enquanto os cursos de *lato-sensu* são oferecidos por várias instituições em Goiás.

TABELA 5
Professores por formação

Formação	Quantidade	%
Ensino Médio	12	8,00
Graduação	79	52,67
Especialização	55	36,67
Mestrado	4	2,67
Total	150	100,00

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007

Situação Funcional, Local e Tempo de trabalho dos Professores da Rede Pública Estadual de Goiás

A constituição federal de 1988 assegurou que o ingresso no serviço público ocorra somente através de concursos. Em Goiás, no quadro funcional de professores, segundo o Censo Escolar de 1998, apenas 30% dos professores eram efetivos, o restante era contratado em regime *pró-labore*, o qual significa um contrato temporário e precário.

Os dados levantados pela pesquisa, em 2007, revelam que 90% dos docentes de Geografia da Rede Pública de Goiás são concursados, e 6,0% permanecem com contratos temporários, conforme tabela abaixo. Essa realidade expressa os movimentos de luta da categoria que sempre teve, como uma de suas principais reivindicações, o concurso público. De acordo com a Secretária Estadual de Ensino em Goiás 80% dos professores são efetivos por concurso. Esse alto índice de professores efetivos no Estado de Goiás, refletiu nos dados da pesquisa da UNESCO (2002), quando revelou

que 77,5% dos docentes da região Centro-oeste são concursados, indicando esta região como a de maior concentração de professores nessa situação, superando inclusive a média nacional que apresenta um índice de 66,1%.

TABELA 6
Professores por tipo de Vínculo

Tipo de vínculo	Quantidade	%
Concursado	135	90
Contratado	9	6
Não responderam	6	4
Total	150	100,00

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007

Quanto ao tempo de trabalho dos profissionais, percebemos que a maioria dos professores – 33,33% – tem de 6 a 10 anos; com menos de 5 anos são 29,33%. Esses dados reforçam a perspectiva de os concursos serem uma prática recente nas políticas públicas, no que tange à educação em Goiás. Outro índice relevante é que apenas 6,67% dos entrevistados têm de 21 a 25 anos de exercício de magistério conforme a tabela abaixo. Pode-se inferir que esse baixo índice se deve aos programas de demissão voluntária promovidos pelo Estado de Goiás durante os anos de 1990, o que fez muitos professores abandonarem a carreira docente.

TABELA 7
Professores por tempo de ensino na disciplina de Geografia

Tempo de trabalho	Quantidade	%
Menos de 5 anos	44	29,33
De 6 a 10 anos	50	33,33
De 11 a 15 anos	27	18,00
De 16 a 20 anos	14	9,33
De 21 a 25 anos	10	6,67
Não responderam	5	3,33
Total	150	100,00

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007.

Em relação ao regime de trabalho dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino, a Secretaria Estadual de Educação oferece cargas semanais de trabalho de 20, 30 e 40 horas-aula,[1]. De acordo com o levantamento

realizado, a maioria dos professores, 43,33%, trabalha de 30 a 40 horas, 22% com carga entre 20 e 30 horas e 20,67% com carga de 40 a 60 horas. Vale ressaltar que os que possuem carga acima de 40 horas realizam uma complementação com aulas de substituição. Os dados abaixo evidenciam a situação de trabalho extenuante em que eles se encontram, uma vez que para ampliar sua renda são obrigados a trabalhar mais de um período. Segundo dados do Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Goiás (SINTEGO), os professores em início de carreira, com graduação e com carga horária de 20 horas recebem R\$ 542,34, os que têm 30 horas recebem R\$ 813,55 e 40 horas R\$ 1084,71, [2] e os que não são graduados possuem uma remuneração para 20 horas-aula na faixa de R\$306,00. Essa realidade salarial expressa a sobrecarga de trabalho dos professores.

TABELA 8

Professores por carga horária de trabalho		
Carga horária	Quantidade	%
De 10 a 20 horas	8	5,33
De 20 a 30 horas	33	22,00
De 30 a 40 horas	65	43,33
De 40 a 60 horas	31	20,67
Não Responderam	13	8,67
Total	150	100,00

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007.

A carga horária (tabela acima) e o turno de trabalho (tabela abaixo) evidenciam também a sobrecarga a que estão submetidos, uma vez que a maioria, 65,34%, exerce o trabalho docente em mais de um turno. Dentre os professores que vivenciam essa realidade há uma predominância nos turnos matutino e vespertino. Essa realidade pode ser atribuída à freqüente participação do sexo feminino na docência, considerando o período noturno como aquele em que elas devem estar com a família.

Verifica-se também que entre os professores que ministram aulas em apenas um turno de trabalho, 28,01%, a prevalência ocorre também pelo turno diurno, com maior expressividade no turno matutino, 16,67%, conforme tabela abaixo.

TABELA 9

Professores por turno de trabalho		
Turno	Quantidade	%
Matutino	25	16,67
Vespertino	7	4,67
Noturno	10	6,67
Matutino e vespertino	42	28,00
Matutino e noturno	24	16,00
Noturno e vespertino	16	10,67
Matutino, vespertino e noturno	16	10,67
Não responderam	10	6,67
Total	150	100,00

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007.

Outro dado que evidencia a realidade das condições de trabalho do professor de Geografia é a necessidade de ter de complementar sua carga horária ministrando disciplinas em áreas adversas de sua formação. Dentre as disciplinas ministradas pelos professores de Geografia, 44,7% lecionam aulas de história. Embora essa disciplina apresente uma maior aproximação com a Geografia por ter no seu passado origens comuns e compartilhar objeto de pesquisa relacionado com o tempo e espaço, não exige se reconhecerem as especificidades do objeto e métodos presentes nestas disciplinas. A disciplina Ensino Religioso é ministrada por 31,06%; entre os pesquisados, este índice deve-se ao fato de que a rede Estadual de Ensino não exige formação específica para lecioná-la. A disciplina de Ciências é ministrada por 26,52%, a qual tem conteúdos como a formação da terra e o estudo do meio ambiente, relacionados com a Geografia. Embora essa relação não assegure a totalidade dos conteúdos pertinentes à disciplina, os dados de pesquisa revelam também que 10,61% dos professores de Geografia ministram a disciplina de Matemática e 8,33% a de Português. Pode-se inferir que o docente ministra essas disciplinas por afinidade pessoal e necessidade de completar a carga-horária, e não por conhecimento epistemológico.

A prática de ministrar outras aulas, nas quais não tem formação específica, compromete o ensino da referida disciplina, uma vez que não basta apenas a afinidade no processo de ensino-aprendizagem, mas é necessário que haja o domínio teórico-metodológico que assegure o saber da ciência e o saber dos alunos.

Essa diversidade de disciplinas que os professores de Geografia lecionam sem que seja pertinente à sua graduação é reflexo da deterioração do seu trabalho, conforme observamos nas tabelas anteriores, a respeito da realidade do trabalho docente. Fica evidenciado o desprezo que as políticas públicas têm dispensado à questão da educação no país, uma vez que é imprescindível, na prática docente, a qualificação do professor e as concretas condições em que ele atua. A docência, por excelência, é uma atividade profissional de alta responsabilidade técnica, política e social, pressupondo-se, portanto, que a formação e atuação do educador requeiram compromisso e competência.

TABELA 10

Ensino de outras disciplinas

Disciplinas	Quantidade	%
Ciências	35	26,52
História	59	44,70
Ensino Religioso	41	31,06
Matemática	14	10,61
Sociologia	7	5,30
Filosofia	7	5,30
Português	11	8,33
Outras	1	0,76
Não respondeu	1	0,76

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007.

Quanto à participação política do professor no Brasil sabe-se que é fato recente na nossa história. Surge no final do governo ditatorial (1964-1984). No decorrer das décadas de 1970 e 1980, os professores lutaram pelo direito à sindicalização – uma de suas principais reivindicações –, também se envolveram em movimentos para derrubar o governo ditatorial com propostas de democratização da sociedade, por exemplo, a luta por eleição de diretores de unidades escolares, bem como, a eleição para presidente, unindo, assim, reivindicações da categoria com as questões sociais. A trajetória de luta teve na atuação sindical um dos seus principais elementos. Observando os dados da pesquisa sobre a participação política e social dos professores de Geografia em entidades e partidos políticos, constata-se que apenas 39,33% são filiados no sindicato dos trabalhadores em educação

de Goiás (Sintego). Isso ocorre, principalmente, por dois fatores. Primeiro, porque hoje existe uma crise nos movimentos sindicais, os quais não têm conseguido ampliar suas bandeiras de lutas fundamentadas na melhoria das condições socioeconômicas. O segundo fator é a despolitização do professor, sobretudo nessas últimas décadas, em virtude dos discursos neoliberais.

Outro dado significativo referente à despolitização do professor de Geografia constatado na pesquisa é o fato de 77,33% deles não participarem de entidades representativas e 82,00% não se engajarem em movimentos sociais. Isso leva a uma indagação: se a educação é considerada um fator social no Brasil, como é possível a maioria dos professores não se envolverem em questões sociais, já que apenas 18,00% dos pesquisados participam de movimentos sociais e 27,00% são filiados a partidos políticos?

Em âmbito nacional, afirma Vieira, 2003, que 61,00% dos professores não participam de movimentos sociais e isso é explicado pela falta de tempo e pelo desejo de não se envolverem em causas polêmicas. Esses dados elucidam a questão da neutralidade social e política. Também os dados da UNESCO informam que 44,8% dos professores assumem que atividade docente deve reger-se pelo princípio da neutralidade política.

Assim, segundo os dados apresentados na tabela abaixo, pode-se inferir que os professores de Geografia têm características de não participação de atividades sociais e políticas de sua comunidade o que contrapõe às expectativas em relação ao profissional dessa área, que, por ter feito o curso de Geografia, deveria ser engajado político e socialmente.

TABELA 11

Professores por participação Política e Social em Entidades e Partidos

Forma de Participação	Tipo de Resposta			
	SIM	%	NÃO	%
É Sindicalizado?	59	39,33	91	60,67
Pertence a alguma entidade representativa?	34	22,67	116	77,33
Participa de movimento social?	27	18,00	123	82,00
Filiado a partido político?	41	27,33	109	72,67

Fonte: NEPEG, Pesquisa de Professores, 2007.

Considerações finais

As considerações apresentadas neste artigo evidenciam a realidade do professor de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Goiás como expressão de uma conjuntura política, econômica e social do país. A carga de trabalho extenuante representada por uma jornada de trabalho dupla ou tripla, a desvalorização dos saberes docentes, a falta de uma visão mais social da profissão, são elementos que contribuem para o quadro de desvalorização em que essa categoria se apresenta. Esses indicadores compõem fatores que comprometem a qualidade da educação e evidenciam a necessidade de políticas públicas que valorizem o trabalho docente, o comprometimento por parte dos professores na constituição e valorização de uma nova identidade profissional capaz de responder às condições que permeiam a atividade docente.

Referências

BRUSCHINI,C; AMADO, T. *Estudos sobre Mulheres e Educação*: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de pesquisa. São Paulo, n. 64.1988.

UNESCO . *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo. Moderna, 2004.

SINTEGO. Tabela de vencimentos dos professores da rede estadual de ensino em 2006. disponível em <<http://www.sintego.com.org>> Acesso em: 12 mar 2007.

VIEIRA, Juçara Dutra. *Identidade Expropriada: retrato do Educador brasileiro*. Brasília, CNTE, 2003.

As concepções de Geografia dos professores da Rede Pública Estadual de Goiás no contexto de sua prática Pedagógica

Vanilton Camilo de Souza

Esse texto é reflexo de ações que na atualidade circunscrevem algumas preocupações das pessoas que integram o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica – NEPEG. As ações desenvolvidas pelo grupo giram em torno de compreender a formação do professor de Geografia e a ocorrência do ensino dessa disciplina no âmbito escolar. Para isso, leituras, encontros e pesquisas são constantes. Outra preocupação decorre da importância que a pesquisa pode exercer nesse contexto. Diversas pesquisas são desenvolvidas no sentido de proporcionar conhecimento e conseqüentemente, ações mais efetivas em torno da melhoria do ensino de Geografia.

Para abordar o tema e verificar a sua ocorrência no âmbito escolar, pontuaríamos: o ensino de Geografia nas escolas tem apresentado, nos últimos anos, algumas mudanças em relação à Geografia ensinada nas universidades? Essa é uma das perguntas mais recorrentes para quem atua no ensino da Geografia. Também é recorrente o fato de que a Geografia escolar se desenvolve, em muitos casos, sem que ocorra a intercessão desejável com a Geografia acadêmica. Tendo em vista esse contexto, e os dados obtidos com a pesquisa, o texto procurará responder as seguintes questões: como os professores de Geografia da Rede Pública Estadual de Goiás definem essa disciplina e, na sua visão, qual é o papel da Geografia ensinada no meio escolar? Que interfaces existem entre as concepções desses professores com a Geografia Acadêmica?

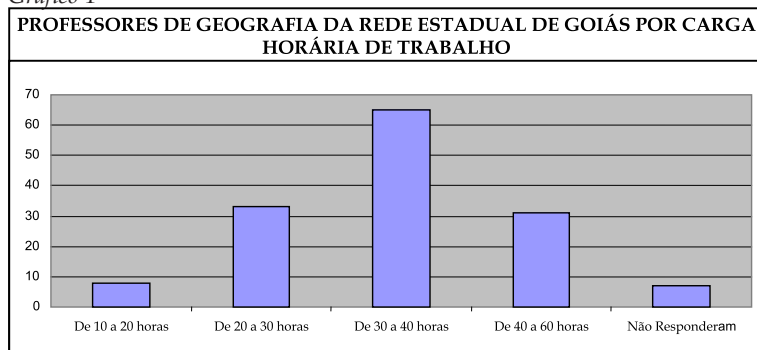
O objetivo central desse texto é discutir as concepções que os professores de Geografia da Rede Pública Estadual de Goiás possuem sobre a disciplina. Inicialmente, serão apresentados alguns dados gerais sobre o perfil desses professores, objetivando situar o contexto em que ocorre no âmbito escolar e que, a nosso ver, pode-se relacionar com a concepção que esses docentes possuem de sua disciplina. Em seguida, apresentaremos alguns aspectos relativos à concepção de Geografia tanto no meio acadêmico quanto no meio escolar. Concomitantemente, serão apresentados os dados da pesquisa ine-

rentes a três questões do questionário aplicado a 150 professores da área no Estado de Goiás: a primeira questão trata da definição que os professores de Geografia dão a essa área do conhecimento; a segunda refere-se ao papel da área para a sociedade; e a última, diz respeito aos aspectos que eles consideram mais importantes a ser ensinado nessa disciplina.

Características gerais sobre os professores pesquisados

A concepção que os professores de Geografia de Goiás possuem pode estar vinculada à sua formação, tanto inicial, como a continuada, ao exercício de sua atividade profissional, à sua jornada de trabalho, dentre outros aspectos. Com relação à jornada de trabalho, por exemplo, sabe-se que o profissional que não possui tempo para estudar e atualizar-se nos saberes inerentes a sua profissão e à disciplina que trabalha, dificilmente acompanhará o movimento dos saberes educacionais, escolares e geográficos e, portanto, terá dificuldade de selecionar saberes mais atualizados e mais compatíveis com uma formação crítica do cidadão. A jornada de trabalho é uma dura realidade para boa parte dos docentes da rede pública estadual de Goiás, conforme o gráfico 1.

Gráfico 1

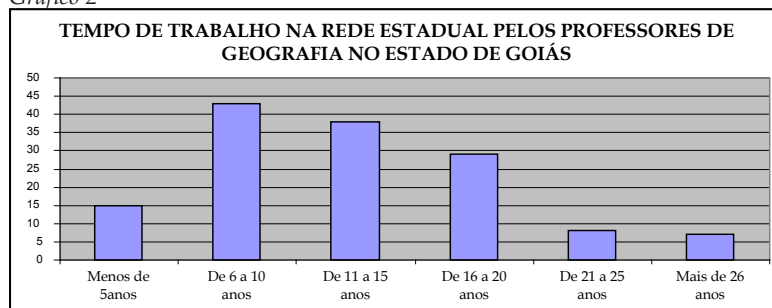


Fonte: NEPEG/2007

Essa intensa carga horária de trabalho semanal soma-se às atividades não docentes realizadas em outras instituições, empresas ou atividades autônomas. Esse fato revela outro quadro que atualmente participa da atividade profissional: a luta para aumentar a renda. Dos 150 professores pesquisados, 58 exercem outras atividades além da docência.

Isso é mais recorrente para os docentes que possuem menor tempo na profissão. No caso da rede pública de Goiás, mais da metade dos professores possui menos de quinze anos de trabalho nessa profissão. Veja o gráfico 2.

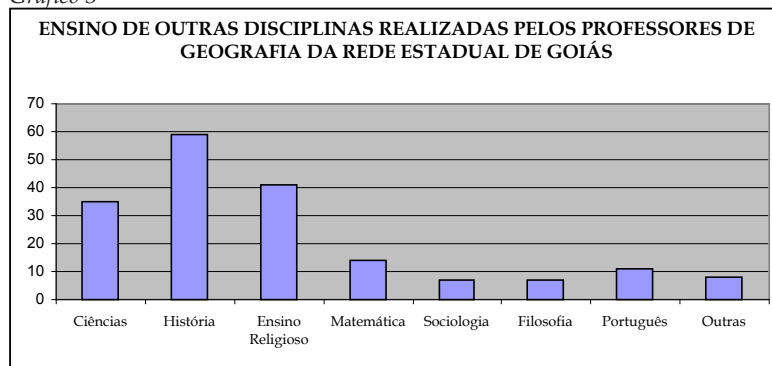
Gráfico 2



Fonte: NEPEG/2007

Outros aspectos dificultam a construção dos saberes geográficos no âmbito escolar por parte dos professores e referem-se às funções desempenhadas por eles. Dos 150 professores, 132 lecionam outras disciplinas, além da Geografia. Em muitos casos, a Geografia é a disciplina de menor carga horária semanal. Veja no gráfico 3, a gama de disciplinas trabalhadas pelo professor de Geografia.

Gráfico 3



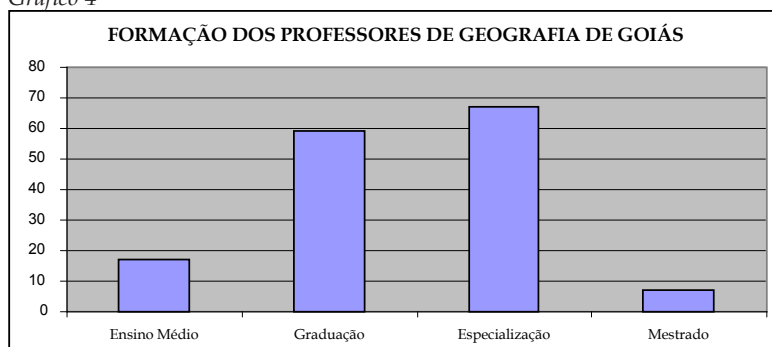
Fonte: NEPEG/2007

O quadro acima pode revelar uma situação escolar não desejável às funções desses docentes. O professor ocupa parte do seu tempo no preparo de aulas para as disciplinas que ele não possui formação. Certamente, essa

situação acarreta uma dispersão na construção dos saberes sobre a Geografia e, o professor não terá êxito em nenhuma das áreas.

Outro aspecto que interfere na formação do professor de Geografia diz respeito à sua formação tanto inicial quanto em nível de pós-graduação. Dos 150 entrevistados, dezessete ainda não possuem graduação e, portanto, não são habilitados para a função que exercem. Apesar de ser um número pequeno, as concepções que eles possuem sobre a Geografia, nem sempre são compatíveis com a disciplina que se deseja na escola e revelam a influência do senso comum na definição do que é a Geografia e qual o seu papel na escola. Os demais são licenciados em Geografia e boa parte possui pós-graduação, conforme se depreende do gráfico 4. Apesar de que o fato de terem formação para a função docente que desempenham, não os isente da influência do senso.

Gráfico 4



Fonte: NEPEG/2007

Entretanto, no caso da especialização *lato sensu*, pouco foram àquelas realizadas em cursos de Geografia. Predominam, nesse caso, os cursos na área da educação. Esse tipo de especialidade pode distanciar o professor de Geografia de seu objeto que é o ensino da disciplina. A frequência desses cursos é decorrente de serem os mais ofertados por diversas faculdades particulares no Brasil que os oferecem em qualquer localidade e, em muitos casos, ocorrem à distância. Isso facilita a participação nessa modalidade.

Esses foram alguns dados selecionados do banco de dados da pesquisa, os quais ilustram a situação profissional do professor de Geografia da rede pública estadual de Goiás que, conforme constatou-se, dificultam a construção de um saber sobre a geografia condizente com as atuais propostas de formação desse profissional.

A concepção de Geografia dos professores do Estado de Goiás

Para explicitar essa concepção utilizamos como referência, as orientações teórico-metodológicas que caracterizam o desenvolvimento da Geografia acadêmica e escolar. Nesse sentido, consideramos as orientações tradicionais, crítica e fenomenológica ou humanística, como orientações presentes nas concepções dos professores.

Tomamos como Geografia Tradicional aquela em o desenvolvimento como disciplina escolar, teve com base, num primeiro momento, a descrição de fenômenos naturais e a inter-relação entre esses fenômenos, e, em um segundo momento, com a incorporação do elemento humano nesse processo, possibilitou uma caracterização mais sistematizada dos lugares e do território, o que assegurou a implementação de uma ideologia nacionalista, permitindo a consolidação e a expansão de Estados Nacionais imperialistas da Europa de então. O fato é que os primórdios dessa disciplina foi marcado por esse processo de descrição, localização e inter-relação de fenômenos da superfície terrestre.

Brabant, aponta-nos um dos principais elementos desse caráter descritivo existente na Geografia escolar:

Essa distorção é devido, sem dúvida, ao fato de que a Geografia foi concebida inicialmente como auxiliar da História no quadro do ensino (...) A Geografia é antes de tudo a disciplina que permite, pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram (Brabant, 1990: 17).

Esse processo constitui a base da concepção tradicional no ensino da Geografia.

Divergindo desse entendimento, por Geografia Crítica, entendemos ser um arcabouço teórico-metodológico no qual o espaço geográfico deve ser compreendido historicamente e concebido como produto social.

A redefinição de espaço que se processou no interior da Geografia sob essa orientação, objetivava dispensar a ela um caráter de ciência social e, sobretudo, precisar a definição de seu objeto de estudo. Assim, para Milton Santos:

O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável do qual participam de um lado, um certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro lado, a vida que os anima ou aquilo que lhes dá vida. Isto é a sociedade em movimento (1988, p. 16)

O espaço é definido como elemento que possui dinamismo e leis próprias advindas dos fenômenos que compõem o espaço geográfico. Caso o concebamos dotado de fenômenos naturais e fenômenos sociais, sua dinâmica se dará mediante leis naturais e leis sociais, interagindo dialeticamente no tempo. Nesse sentido, o espaço deve ser concebido com base na relação sociedade-natureza e não mais na relação homem-natureza (como postula a denominada Geografia Tradicional), tampouco na relação homem-homem (como propõem alguns geógrafos dogmáticos). Se entendermos o espaço como resultado da relação homem-natureza, estaremos tirando do homem o seu caráter de *ser natural*, além de dar margem à análise de que ele é concebido como indivíduo e não como ser social. Por outro lado, se o espaço for concebido somente pela relação homem-homem, corre-se o risco de fazer uma análise historicista do espaço. Entretanto essas perspectivas não tornaram concepção hegemônica no pensamento geográfico. Conforme Cavalcanti (1998), houve mudanças na maneira pela qual se concebe a Geografia:

A Geografia como ciência social, está diretamente implicada nessas transformações. Já no início dos anos 90, o discurso que ficou conhecido com o rótulo de Geografia Crítica, que postulava uma ciência geográfica de cunho marxista, começou a ser abalado. Tanto quanto em outras áreas do pensamento científico no mundo, cresceram os questionamentos ao chamado socialismo real, abrindo brechas na aparente solidez do marxismo. Surgiram outros enfoques de explicação e interpretação da realidade. Na Geografia a análise marxista não desapareceu (assim como não desapareceu as chamadas Geografias Tradicional e Quantitativa), mas adquiriu outras nuances. De uma certeza de que o espaço socialmente determinado constituía o cerne da análise geográfica foram surgindo outras formulações marxistas e não-marxistas... (p. 15-16).

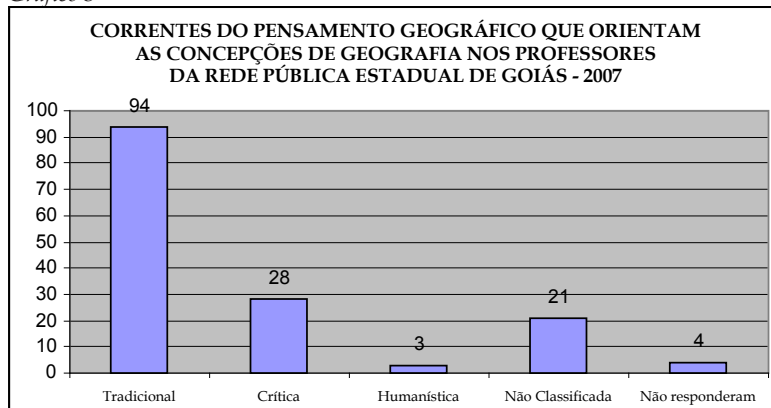
Nessas transformações do pensamento geográfico, ocorre a emergência da Geografia humanística de base fenomenológica. Nessa perspectiva a Geografia é aquela que evidencia a subjetividade humana e a cultura na caracterização dos lugares em que vive o indivíduo ou um determinado grupo.

As concepções de Geografia dos professores da Rede Pública Estadual de Goiás

A partir dessas considerações apresentadas, vejamos as concepções evidenciadas nas respostas dos professores. Ao perguntar o que é a Geografia?

Dos 150, 94 emitiram respostas relacionadas com uma perspectiva mais tradicional; 28 respostas relacionam-se mais com a perspectiva crítica da Geografia e apenas três apresentam evidências da Geografia humanística. Dos 150 professores, em 21 não foi possível identificar correlação com nenhuma das concepções de Geografia e quatro professores não responderam à questão. Vide o gráfico 5, abaixo:

Gráfico 5



Fonte: NEPEG/2007

Além desses aspectos que ainda caracterizam o ensino de Geografia em nossos dias, Braga (1996) aponta a existência de uma representação muito forte no senso comum de que a Geografia é a disciplina que estuda tudo. A Geografia, como disciplina descritiva de fenômenos isolados na superfície terrestre, juntamente com a representação de Ciência de Síntese, são concepções que ainda se fazem presentes nos professores.

Vejam algumas respostas dadas pelos professores sobre a perspectiva da Geografia como disciplina que estuda tudo:

- É a forma de viver porque ela está ligada a tudo que acontece no mundo.
- É estudar tudo que vem do espaço e da natureza.
- Tudo. É através dela que conhecemos o mundo.

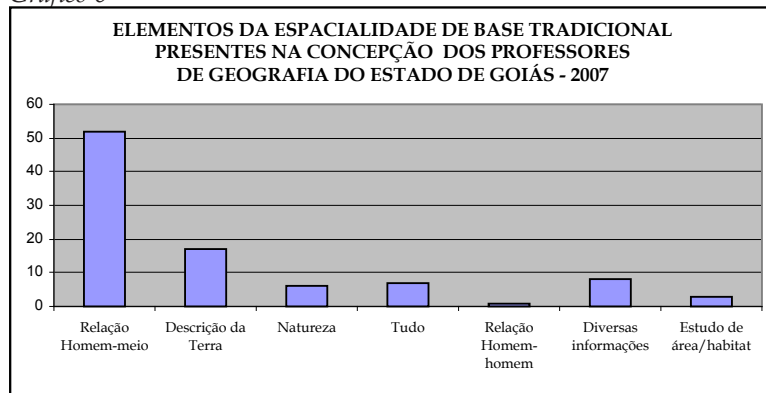
Dos professores que possuem orientação tradicional, 16 consideram que a Geografia trata da descrição de elementos na superfície da Terra. Vejam agora algumas respostas dadas pelos professores sobre a perspectiva da Geografia como disciplina que estuda a superfície terrestre.

- Descrição ou estudo da terra com a finalidade de preservação, discussão e apresentação de dados que venha contribuir para o conhecimento do planeta ou espaço.
- Ciência que estuda a distribuição dos fenômenos físicos e humanos na Terra e suas relações.
- É o estudo da Terra.
- Estudar fatos relacionados à vida na Terra.
- É a ciência que descreve a superfície da terra e estuda seus acidentes físicos e as relações homem-natureza.
- É uma ciência, que estuda a superfície da Terra e o espaço.
- É uma Ciência do Universo, o qual está o sistema solar, o Planeta Terra e o homem.
- É o estudo que descreve e explica os fenômenos terrestres.

Cavalcanti (1998), em uma pesquisa que objetiva identificar as representações sociais de Geografia em professoras da primeira e segunda fase do ensino fundamental, identificou concepções que consideraram a Geografia uma disciplina que estuda tudo. Tais perspectivas se fazem presentes entre alguns professores da rede estadual de Goiás.

No gráfico seis percebe-se que nessa orientação teórico-metodológica, a Geografia é concebida por se tratar da relação homem-meio na análise espacial. 44 professores expressaram respostas nesta perspectiva.

Gráfico 6



Fonte: NEPEG/2007

Vejam algumas respostas dadas pelos professores e que expressam essa perspectiva de Geografia:

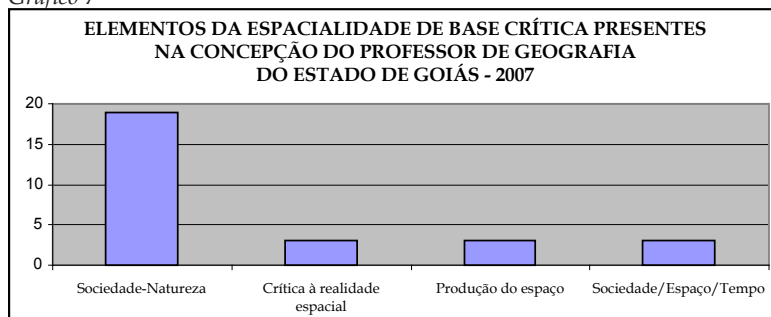
- É a ciência que estuda o meio e suas modificações e a interação com o homem.
- É uma ciência que estuda o homem e sua relação com a natureza, e com os meios sociais.
- É uma matéria fundamental para o homem, é sua relação com o meio, e vice-versa.
- Estudo das relações e interações do homem e o ambiente.
- É a ciência que estuda o espaço geográfico. Aproxima o homem do meio.

Com relação aos professores que concebem a Geografia numa perspectiva tradicional, vejamos alguns exemplos das respostas que evidenciam a perspectiva dessa disciplina tratar-se da descrição de elementos na superfície terrestre:

- É a ciência que descreve a superfície da terra e estuda seus acidentes físicos e as relações homem-natureza.
- Ciência que estuda a distribuição dos fenômenos físicos e humanos na Terra e suas relações.
- Ciência que estuda a Terra e sua superfície com seus fenômenos.
- É o estudo que descreve e explica os fenômenos terrestres.

Considerando os 28 docentes que participam das orientações críticas da Geografia, o elemento de análise do espaço que mais aparece nas respostas é o da relação sociedade/natureza, dos quais, 19 professores expressaram essa perspectiva de análise do espaço. Veja o gráfico a seguir:

Gráfico 7



Fonte: NEPEG/2007

Transcrevemos, a seguir, algumas respostas dadas pelos professores nessa perspectiva de Geografia.

- É uma ciência que trata do espaço geográfico como produto histórico da sociedade.
- A geografia é uma disciplina fundamental na formação do cidadão dando a ele possibilidade de compreender criticamente sua realidade.
- Entendo que a Geografia é uma ciência humana, porque tem como foco de estudo, a relação da sociedade com a natureza e que se ocupa principalmente da parte do espaço que interessa a sociedade que vivemos.

Outros elementos da espacialidade se fazem presentes nas concepções dos professores que participam dessa orientação teórico-metodológica da Geografia. Três consideram que ela seria uma crítica empreendida à realidade espacial e dois acham que seria uma compreensão das ações da sociedade no espaço/tempo.

Quanto aos professores que tiveram suas respostas classificadas como orientação de base humanística, decorre do fato dele ter a seguinte definição:

- Geografia para mim é o nosso dia-a-dia, porque vivenciamos situações geográficas diariamente. Compreender a realidade vivida no dia-a-dia.

É evidenciada fortemente uma relação da Geografia com o cotidiano do sujeito. Nessa perspectiva, o dia-a-dia, o espaço vivido e a subjetividade na percepção espacial, podem ser elementos vinculados à Geografia de base fenomenológica.

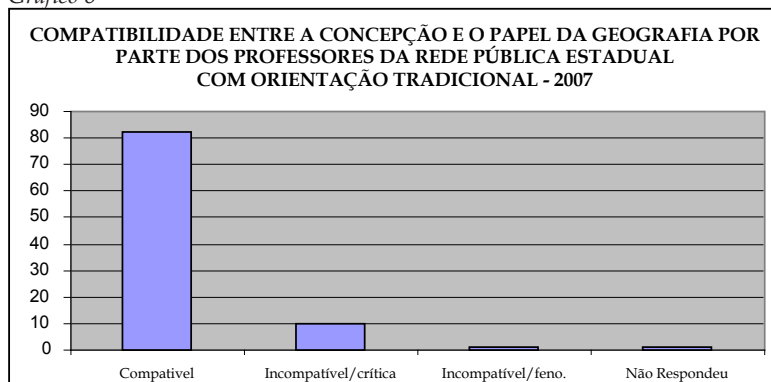
Pode-se dizer que essa orientação na Geografia escolar é incipiente. Diversos estudiosos da área apontam que a fenomenologia tem sido uma tendência de manifestação recente, também, na Geografia acadêmica.

Associando as respostas dadas pelos professores do que é Geografia às respostas referentes ao papel da disciplina na escola, algumas contradições foram percebidas. Dos 94 professores de concepção tradicional da Geografia, 82 foram coerentes ao falar sobre o papel da Geografia na escola, conforme demonstra o gráfico oito. Para esses professores a Geografia cumpre o seguinte papel na escola:

- Fazer com que o aluno conceitue o planeta Terra.
- Conhecer, analisar fatos que explicam os fenômenos da natureza e do ser vivo.

- Observar objetos, atitudes, comportamento, reunir informações sobre as paisagens, conhecendo suas características.
- informações diversas como clima, vegetação, o homem e o seu habitat. O meio onde o homem vive
- Conhecer as paisagens, bem como os lugares e atuação humana sobre eles.
- Levar o ser humano a entender e valorizar o seu planeta.

Gráfico 8



Fonte: NEPEG/2007

Nos dados acima, ocorreram algumas incompatibilidades no que diz respeito às respostas sobre o que é a Geografia e sobre o seu papel na escola, conforme demonstra o gráfico 8. Dez professores explicitaram uma perspectiva mais crítica ao falar do papel dessa disciplina no âmbito escolar. Veja alguns exemplos no quadro abaixo:

QUADRO COMPARATIVO ENTRE AS RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE O QUE É A GEOGRAFIA E SEU PAPEL NA ESCOLA

O QUE É GEOGRAFIA?	PARA QUE SERVE A GEOGRAFIA?
É a ciência que estuda o espaço de vida dos seres atuais e dos antepassados.	Conhecer o espaço geográfico é ser capaz de levar cidadãos à crítica.
É a ciência que estuda o espaço geográfico e as relações do homem com o meio.	Localizar-se no espaço e compreender as ações, da sociedade na construção do espaço geográfico.

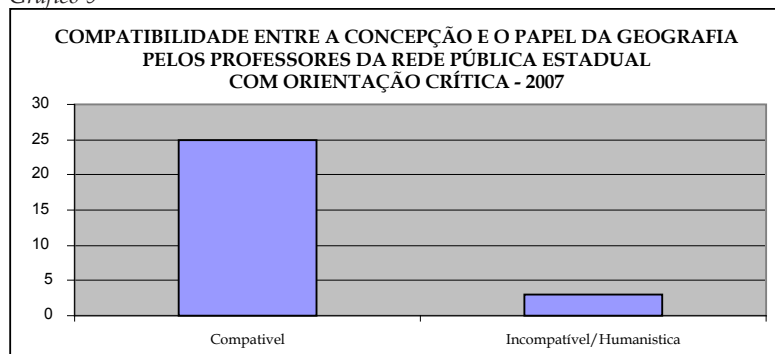
<p>O estudo do homem com relação o meio ambiente.</p> <p>Ciência que estuda a superfície da Terra, seus acidentes físicos (clima, solo e vegetação), e as relações entre natureza e sociedade.</p>	<p>Formar pessoas críticas e formadores de opinião.</p> <p>Com a finalidade de contribuir para a formação de cidadãos capazes de compreenderem o mundo em que vivem e nele atuar de modo consciente, contribuindo para a preservação do meio ambiente e para que as desigualdades, a exclusão, o preconceito não sejam marcos de nossa sociedade.</p>
<p>É o estudo que descreve e explica os fenômenos terrestres.</p>	<p>Formar cidadãos críticos e conscientes.</p>

Fonte: NEPEG/2007

Por sua vez o gráfico nove evidencia a compatibilidade entre o que é Geografia e o seu papel na escola entre os professores dessa disciplina que possuem orientação crítica, além de evidenciar uma perspectiva pedagógico-didático bastante anunciada como algo coerente com um ensino crítico e que considere os saberes e as experiências dos alunos. Vejamos as respostas dadas por três professores de Geografia:

- Conhecer as experiências dos alunos trazidas no seu dia a dia.
- Conhecer as diversas culturas existentes na escola, no bairro.
- Compreender a realidade vivenciada.

Gráfico 9



Fonte: NEPEG/2007

Os professores que explicitaram uma concepção crítica de Geografia mantiveram coerência, em sua maioria, ao explicitar qual é o papel da geografia na escola. Vejamos alguns exemplos dessa coerência:

- Possibilitar ao cidadão conhecimentos para que possa agir na transformação de um mundo melhor.
- A geografia tem a finalidade de formar a opinião e o senso crítico dos alunos dentro de um espaço, em diferentes escalas.
- Para mim ela tem a responsabilidade de promover, de despertar conhecimento crítico da realidade socioespacial do mundo.
- levar o cidadão a ter uma visão crítica do mundo, para saber opinar e tirar conclusões dos acontecimentos que estão a sua volta.
- Oferecer subsídios para o desenvolvimento da cidadania, proporcionando assim, uma compreensão crítica do mundo em que vivemos.
- Desperta a reflexão do homem, quanto às questões locais e globais, geopolíticas, sociais, ambientais, que norteiam o século 21.

É perceptível que além de empreender um papel crítico à Geografia, esses professores explicitem também uma perspectiva crítica de educação. Nessas falas, os alunos assumem uma posição ativa na construção do conhecimento no âmbito escolar.

Considerações finais

A pesquisa evidenciou o quanto é significativo as orientações de base tradicional na Geografia Escolar em Goiás. Entretanto, considera-se significativo as orientações de base crítica na Geografia e, tanto essa, quanto a perspectiva humanística, são orientações em expansão no universo escolar. O fato é que contra as orientações de cunho tradicional é que se tem empreendido grande esforço na formação do professor de Geografia na atualidade. Isso é perceptível nas pesquisas sobre o ensino de Geografia realizada nos últimos tempos e apresentadas nos principais fóruns acadêmicos de âmbito nacional, nos quais o ensino de Geografia tem conseguido espaços significativos. O Enpeg (Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia), o Fala Professor (Encontro Nacional de Ensino da Geografia) os Fóruns NEPEG (Fórum de formação de professores de Geografia) são exemplos de importantes eventos nessa área. Esses espaços de discussão, associados à ampliação de pós-graduações em Geografia nos últimos tempos, a formação de sólidos grupos de pes-

quisa, dentre outros aspectos, fez crescer a pesquisa sobre o ensino dessa disciplina. Esse quadro anima-nos na busca de alternativas objetivando a efetivação de uma Geografia escolar mais compatível com a formação de sujeitos mais críticos e autônomos na apreensão e compreensão de suas espacialidades.

Entretanto, é necessário políticas de formação e de valorização da profissão docente, como incentivo a esse professor, investir na sua profissionalização, concomitantemente à sua prática profissional.

Vale ressaltar ainda que as questões aqui apresentadas possam ter a interpretação ampliada quando comparadas com outros dados dessa pesquisa ou de outras que tomaram a prática de ensino dos professores de Geografia como objeto de estudo. Os mesmos, devem ser considerados indícios para novas pesquisas sobre o ensino dessa disciplina, principalmente para aquelas que pretendem investigar a prática docente. Sabemos que novas situações podem ser evidenciadas quando investigamos as práticas desses professores no seu dia-a-dia na escola, principalmente quando tomamos as aprendizagens que ele realiza no ensino da Geografia. Nesse sentido, essa pesquisa deve ser considerada o início de uma longa trajetória para os integrantes do Nepeg na compreensão e contribuição com o desenvolvimento da Geografia Escolar em Goiás.

Referências

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

BRAGA, Rosalina Batista. *Construindo o Amanhã: caminhos e (des)caminhos dos conteúdos geográficos na escola elementar*. São Paulo: USP, 1996. (Tese de Doutorado).

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1998.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Edusp, 2002.

Concepção e práticas pedagógicas dos professores sobre o ensino da Cidade

Beatriz Aparecida Zanatta

O texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Goiânia realizada por três pesquisadores e nove bolsistas de iniciação científica da Universidade Católica de Goiás (UCG). Esta pesquisa é integrada as ações Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) constituído por pesquisadores da UCG, UFG, UEG e a uma outra pesquisa sobre saberes de professores de Geografia no Brasil¹, que objetiva a comparação entre três cidades brasileiras – Goiânia, Ijuí e São Paulo – conhecer os saberes desses professores a respeito de sua cidade.

O interesse por essa questão advém da experiência e envolvimento dos pesquisadores com questões da metodologia e prática de ensino de Geografia, que tem evidenciado dificuldades de integração entre as teorias elaboradas no âmbito da Geografia e da Pedagogia e a prática realizada pelos professores dessa matéria de ensino. A pesquisa desenvolvida na Rede Estadual de Ensino de Goiânia encontra-se na etapa de análise dos dados colhidos, no período de 2005 a 2007, por meio de questionários aplicados a 50 professores de Geografia lotados em escolas estaduais dessa cidade. A análise dos dados desse instrumento de pesquisa já permite delinear um perfil desses professores e analisar os saberes que possuem sobre o espaço urbano de Goiânia. Para compor esse artigo selecionamos as seguintes questões: O que é cidade; Que concepção de cidade orienta a prática do professor de Geografia para o ensino da cidade? Como o professor de Geografia percebe os principais problemas urbanos de Goiânia; Que materiais utilizam para preparar as aulas sobre o conteúdo cidade.

Assim, a pesquisa volta-se para um dos sujeitos da prática escolar – os professores de Geografia – buscando compreender os saberes que ele possui

1 A pesquisa que envolve diferentes instituições de ensino superior – Universidade Católica de Goiás, Universidade Federal de Goiás, Universidade de Ijuí e Universidade de São Paulo; – e professores de Didática e Estágio dessas instituições

sobre a cidade e a maneira pela qual, esses saberes são convertidos em conteúdos escolares na prática pedagógica. Conhecer a concepção que os professores de Geografia possuem sobre a cidade, a percepção que possuem sobre questões urbanas que se expressam no seu cotidiano e como as transformam em conteúdos específicos da educação básica, constitui o ponto de partida para refletir sobre sua formação e as condições objetivas para realização do trabalho docente. Tem-se a expectativa de que a realização dessa pesquisa possibilitará maior intercâmbio com esses professores e com as escolas em que trabalham. Este fato, sem dúvida, contribuirá para a abertura de caminhos que propiciem a aproximação entre a Universidade e o Ensino básico.

A organização do texto foi feita em duas partes: a primeira, apresenta considerações sobre a realidade do ensino de Geografia e os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. A segunda, traz considerações sobre a concepção de cidade, metodologia e prática de ensino utilizadas pelos professores de Geografia no ensino da cidade.

1 - Pressupostos da pesquisa

A partir das últimas décadas do século XX, o conjunto de profissionais ligados ao ensino e, especificamente, ao ensino de Geografia no Brasil têm procurado elaborar propostas comprometidas com as tarefas sociais que essa área profissional deve cumprir. No decorrer deste período investiu-se bastante na pesquisa sobre a formação do professor, o ensino e a metodologia de ensino de Geografia. A título de exemplo, o levantamento sobre a produção de teses e dissertações realizada por Pontuschka 1999, Cavalcanti 1998, Zanatta 2003 e Pinheiro 2005 mostram que boa parte dessa produção refere-se à formação do professor de Geografia e as questões da metodologia e prática de ensino de Geografia nos níveis Fundamental e Médio. Em relação a estes trabalhos pode-se destacar a contribuição de Braga (2000); Callai (1998, 1999, 2001, 2003); Castellar (1999 2003); Cavalcanti (1998, 1999, 2002, 2003); Pontuska e Oliveira (2002); Zanatta (1996, 2003, 2005, 2006, 2008). Em geral, apresentam diagnósticos e propostas que apontam encaminhamentos para a reestruturação da Geografia escolar.

Como resultante desse conjunto de estudos e propostas, é possível verificar importantes mudanças no trabalho de alguns professores de

Geografia e na aprendizagem de alunos. Porém, essas mudanças são ainda pontuais e não têm resultado em alterações significativas na prática de ensino dos professores dessa disciplina. As pesquisas indicam que o ensino de Geografia ainda continua com fortes traços do ensino tradicional. Além da presença dos traços mais comuns da Geografia “tradicional” e da Pedagogia “tradicional”, como a descrição divorciada das transformações que estão ocorrendo no atual momento histórico; a aula expositiva, memorização e a desconsideração do mundo do aluno, as pesquisas mostram um ensino desinteressante, pouco atrativo, em que os conteúdos não mobilizam a atividade dos alunos no processo de apropriação dos conceitos geográficos para a compreensão e atuação da realidade como cidadãos. Ou seja, um ensino que não contribui para formar o raciocínio geográfico, isto é, que não promove a apreensão dos conceitos básicos como ferramentas para atuar praticamente em situações concretas; que não possibilita a compreensão do significado dos lugares e a pensar sobre o papel que os diferentes lugares têm nas atividades cotidianas de cada um (Callai, 2002, 2003; Castellar, 2003; Cavalcanti, 1999, 2002; Zanatta, 2003).

Entretanto, este não é um problema circunscrito ao âmbito da Geografia. Ele tem sido diagnosticado e estudado, sob diversos enfoques, em diferentes áreas, tais como a Didática, a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, dentre outras que buscam compreendê-lo e propor alternativas teóricas para superar a descontinuidade entre práticas educativas, o cotidiano e desenvolvimento mental do aluno. A exemplo disso, é oportuno registrar o pronunciamento feito por Renisk apud Engestrom (2002, p. 7):

O processo de escolarização parece encorajar a idéia de que o “jogo da escola” é aprender regras simbólicas de vários tipos, de que não supõe haver muita continuidade entre o que alguém sabe fora da escola e o que aprende na escola. Há provas crescentes, portanto, de que não somente a escolarização não contribui de modo direto e óbvio para o desempenho fora da escola, mas também de que o conhecimento adquirido fora da escola nem sempre é usado para dar suporte a aprendizagem na escola. A escolarização cada vez mais parece isolada do resto daquilo que fazemos.

Para superar essa realidade, autores que têm se destacado na pesquisa sobre a Geografia escolar, alertam o professor sobre a importância de considerar a Geografia do aluno como referência para a construção do conhecimento geográfico em sala de aula; a construção de conceitos geográficos com base nas representações dos alunos; a seleção dos conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino; o conceito de lugar em conexão com o global, como ponto de partida para o estudo da Geografia cotidiana etc.. Em pesquisa anterior verificou-se que do ponto de vista educacional, as reflexões e análises feitas por Callai (1998,1999); Cavalcanti (1998, 2002); Kaercher (1997, 1998) Pereira (1995,1999) e Simielli (1999); fundamentam-se, nas contribuições de Jean Piaget, Paulo Freire e L.S.Vygotsky (Zanatta, 2003).

Dentre estas orientações, considero as contribuições de Vygotsky e seus seguidores, um caminho fértil para encaminhar o ensino de Geografia devido às possibilidades didáticas que oferece de se estabelecer a ponte entre os conceitos cotidianos e os científicos, assim como as potencialidades de valorização do conhecimento cotidiano para formar o raciocínio espacial. Para isso, o ensino é concebido como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos dos alunos, uma vez que seu objetivo maior é a construção do conhecimento e desenvolvimento do aluno. Nessa perspectiva, Cavalcanti (2003, p.31) ao comentar sobre a relação entre cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem argumenta:

[...] encaminhar o ensino sob essa orientação requer um olhar atento para a geografia cotidiana dos alunos. É no encontro/ confronto da geografia cotidiana, da dimensão do espaço vivido pelos alunos, com a dimensão da Geografia científica, do espaço concebido por essa ciência, que se tem a possibilidade de reelaboração e maior compreensão do vivido. Esse entendimento implica ter como dimensão do conhecimento geográfico o espaço vivido, ou a geografia vivenciada cotidianamente na prática social dos alunos. Sendo assim, o professor deve captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo, dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno.

Ainda segundo Cavalcanti (1999, p.114)

Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade frente ao meio externo, o qual deve ser “inserido” no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de incômodo de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo.

Nessa mesma linha, também são valiosas as contribuições de Vasili Davidov. (1930-1998). Esse autor, em continuidade aos estudos de Vygotsky e Leontiev, se interessou pelo estudo da atividade, especificamente da atividade de aprendizagem apresentando a Teoria do Ensino Desenvolvidor. Conforme observa, na atividade de aprendizagem o objetivo é o domínio do conhecimento teórico, ou seja, dos símbolos e instrumentos culturais presentes na vida social. Esse domínio se dá pela aprendizagem de objetos (conteúdos) das diversas áreas do conhecimento.

Os princípios da teoria de Davidov apontam o pressuposto de que a atividade de aprendizagem constitui o elemento nuclear da escola e que dele depende o desenvolvimento cognitivo do aluno. Para esse autor, a questão central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos por meio do ensino, o que ocorre mediante a cooperação de professores e alunos na atividade de ensino. Dessa forma, o objetivo do ensino é desenvolver as habilidades de pensamento para que os alunos se ponham num processo de aprenderem por si mesmos. Para isso, é necessário que a aprendizagem resulte no domínio de ferramentas mentais para pensar sobre determinado objeto ou conteúdo de ensino. Este domínio tem caráter de generalização e possibilita ao aprendiz utilizar a generalização como princípio aplicável a vários outros casos particulares que constituem o objeto ou conteúdo a ser adquirido. Os conhecimentos são, por conseguinte, o resultado, tanto das ações mentais, quanto do processo de obtenção desse resultado, no qual se expressa o funcionamento das ações mentais.

Davidov (1988) descreveu os conhecimentos teóricos e os conhecimentos empíricos. A cada um corresponde, respectivamente, o desenvolvimento de um tipo de pensamento: pensamento teórico e pensamento empírico.

O pensamento empírico tem caráter externo, imediato; as representações estão ligadas diretamente à atividade prática e os dados são obtidos

da atividade sensorial. Para ele o ensino Tradicional somente possibilita a chegar ao pensamento empírico, descritivo e classificatório. A esse respeito, Davidov (1988, p. 124-125) ressalta:

(...) é necessário sublinhar que o fundamento e a fonte de todos os conhecimentos do homem sobre a realidade são as sensações, as percepções dos dados sensoriais. Porém os resultados da atividade dos órgãos dos sentidos do homem são expressos por este em forma verbal, a que acumula a experiência de outras pessoas.

O pensamento teórico é uma combinação de abstração substancial, generalização e conceitos teóricos, e constitui o objetivo principal da atividade de ensino. Envolve reflexão, análise e plano interior das ações e deve ser o foco da atividade de aprendizagem, cujos conteúdos referem-se aos símbolos e instrumentos culturais presentes na vida social. A assimilação destes conteúdos deve ocorrer por meio de atividades de resolução de tarefas de aprendizagem baseadas em problemas e de ações como transformação dos dados do problema, modelação, controle, avaliação etc. Nesse processo, os alunos aprendem a pensar teoricamente acerca de um objeto de estudo formando, com isso, um conceito teórico apropriado desse objeto para utilizá-lo em situações concretas. Conforme Davidov (1988, p.125):

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente.

Para formar o pensamento teórico, Davidov (1988) propõe que, ao iniciar o ensino de qualquer matéria, os alunos, com a ajuda do professor, analisem o conteúdo em estudo e identifiquem nele a relação geral principal e compreendam que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas no objeto de estudo. Nesse percurso os alunos, ao identificarem, através de alguma forma referencial, a relação principal, constróem uma abstração substantiva do conteúdo estudado. Prosseguindo, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações, obtendo assim uma generalização substantiva do

conteúdo. Desse modo, o aluno realiza consistentemente a abstração e a generalização substantivas para deduzir, com a ajuda do professor, outras abstrações mais particulares e uni-las ao objeto estudado. Na tentativa de deduzir e unir outras abstrações, elas convertem a formação mental inicial num conceito que registra o “núcleo” do conteúdo estudado. Esse núcleo, conforme Davidov (1988), serve posteriormente às crianças como um princípio geral pelo qual elas podem se orientar em toda a diversidade do material curricular que têm que assimilar, em uma forma conceitual, por meio da ascensão do abstrato para o concreto.

A proposta de Davidov configura-se como uma metodologia capaz de superar a aprendizagem de tipo “imediate”, que torna superficialmente os conteúdos científicos. Esse tipo de aprendizagem superficial não contribui para o desenvolvimento do aluno, não tem efeito na dimensão qualitativa de suas funções mentais, mas é o que vem ocorrendo na maioria das práticas de ensino. Conforme Davidov (1999, p.3):

Quando as crianças precisam apropriar-se de um certo conhecimento já formado e é dado a elas como algo já estabelecido, sua atividade de aprendizagem não pode acontecer se elas não realizam realmente algum “trabalho de aprendizagem”. Muitos livros didáticos tradicionais e técnicas de aprendizagem admitem esse tipo de “trabalho” que não envolve qualquer componente, em larga escala, da atividade escolar das crianças. Um traço característico da nova forma pedagógica de pensar que pode contribuir para superar estas tradições negativas consiste na exigência de que a abordagem da atividade tem que estar aplicada à organização do processo ensino-aprendizagem.

Os princípios da teoria de Davidov deixam claro que o pressuposto de que a atividade de aprendizagem deve ser o elemento nuclear da escola e que dele depende o desenvolvimento cognitivo do aluno. Em outras palavras, a questão central da aprendizagem escolar é o desenvolvimento mental dos alunos por meio do ensino viabilizado pela cooperação entre professor e aluno na atividade de ensino.

Trata-se de uma formulação muito promissora que permite efetivamente articular o conhecimento geográfico e o conhecimento Pedagógico-Didático. Não se trata tão-somente de destacar os conteúdos formais, nem tão somente os processos mentais. Antes, sugere-se que uma correta organização do ensino é aquela que influencia a aquisição de conceitos científi-

cos e, por esse caminho, promove o desenvolvimento do pensamento. Para que isso ocorra, é necessário que o acesso aos conteúdos sistematizados da Geografia percorra o processo de investigação e os modos de pensar a ciência geográfica. Isso envolve estratégias de ensino que ajudem os alunos a internalizarem formas de pensamento, habilidades de pensamento, que levam a uma reflexão sobre a metodologia investigativa da ciência geográfica. Este modo de entender a relação conteúdo-método é expresso por Davydov (1988, p. 43):

[...] a apropriação das formas culturais feita pelo indivíduo é um caminho bem-traçado no desenvolvimento de sua consciência. Se esta proposição for aceita, a tarefa fundamental ciência será a de determinar como o conteúdo do desenvolvimento espiritual do ser humano se transforma nas formas de desenvolvimento espiritual e como a apropriação destas formas pelo indivíduo se torna o conteúdo do desenvolvimento de sua consciência.

Considera-se ser este o caminho a ser utilizado pelo professor de geografia para mediar às atividades de seus alunos sobre os conteúdos de ensino da cidade. Para tanto, parte-se, do pressuposto de que o professor deve ter, em sua formação inicial, um nível de discussão teórica que lhe permita compreender categorias, conceitos geográficos e as formas como ocorrem sua apropriação, dos conteúdos e a aprendizagem do aluno. Caso contrário, a formação inicial já começa debilitada, pois, se o professor não tem clareza sobre a dimensão teórico-prática dos seus saberes, não concebe os conteúdos e a aprendizagem como determinantes no processo de ensino. Como fazê-lo romper com a prática do pensamento empírico? É nessa perspectiva que se insere o referencial que norteia o meu olhar sobre o objeto de estudo, qual seja:

- a) Os conteúdos de ensino da Geografia devem ser trabalhados na perspectiva de mudanças: pensamento empírico para o pensamento teórico, estimulando o professor a passar de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento. Não há fórmulas prontas e acabadas para que isso ocorra. Existem possibilidades de êxito, saindo do imobilismo e atuando na perspectiva de utilizar estratégias diversificadas ao abordar conteúdos, exercitando o pensamento, dialogando e ampliando

conhecimentos já adquiridos e construindo, assim, novas situações de aprendizagem.

- b) O conceito de lugar deve ser uma referência para o estudo da Geografia, especialmente, ao se considerar que, num tempo de globalização, é fundamental perceber que é em lugares específicos que o processo de globalização se concretiza. Nesse processo, o lugar recebe o impacto das transformações provocadas pela globalização em função de suas particularidades e, ao mesmo tempo, a eficácia das ações globais encontra-se na dependência das possibilidades da materialidade de suas ações nos lugares. Da mesma forma, o lugar como manifestação da identidade, do coletivo, do subjetivo, pode desenvolver resistências à globalização. Nas palavras de Santos (1996, p.258) a localidade se opõe à globalidade, mas também se confunde com ela. O Mundo, todavia, é nosso estranho. Entretanto, pela sua essência, ele pode esconder-se, mas não pode fazê-lo pela sua existência, que se dá nos lugares: “Cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. Desta forma, o conceito de lugar constitui a estrutura conceitual do pensamento geográfico, um dos requisitos básicos para a apreensão do objeto de estudo da geografia, isto é, o espaço geográfico em seus aspectos relativos e relacionais ao contexto em que se insere. Como escreve Callai (2002, p.88), “estudar uma nação [...], uma unidade da federação [...], uma cidade, [...] supõe conhecer o lugar, o que existe nele e a sua localização no conjunto do espaço”. Nesse sentido, é importante considerar que a escola e a comunidade são lugares em que o aluno vive, sendo que, isso compõe o contexto sócio-cultural para a aprendizagem. Ressalta-se que esse contexto ensina, educa, produz aprendizagens, modifica comportamento, mantém comportamentos, muda ou mantém *habitus*, que constitui reflexo da relação entre o local e o global. Enfim atribui um outro papel às escolas e aos professores de Geografia.

Com base nesse entendimento a cidade é aqui considerada como um espaço que possui relação contraditória com o capital, que se materializa nas práticas sociais. Nesse espaço estão materializadas, por um lado, a dinâmica do capital e, por outro, a dinâmica da sociedade, que se expressa

na prática cotidiana. Estudar a geografia de uma cidade é compreendê-la em suas particularidades, inserindo-a no mundo como um todo e estudar a geografia do mundo é procurar compreender as maneiras pelas quais os diferentes lugares se articulam.

- c) A concepção de ensino está centrada na premissa de que o aluno construa o seu conhecimento numa constante relação de interação com a realidade, entendendo que essa interação é mediada por instrumentos simbólicos. Nessa concepção, os professores são mediadores do processo e supõe-se que tais profissionais tenham claros os conceitos básicos sobre as temáticas consideradas. Esses docentes realizarão o trabalho de mediação pedagógica com os seus alunos, de modo que desencadeiem aprendizagens capazes de levá-los a teorizar sobre o “pensar a cidade como um lugar”. Para tanto, é fundamental: trabalhar com conhecimentos significativos, considerar a construção do aluno, seus conhecimentos prévios, seu cotidiano, seu espaço vivido, seu lugar e sua capacidade de abstrair do imediato.

2 - Caracterização dos professores de Geografia

A análise de dados apreendidos por meio dos questionários aplicados aos professores de Geografia permite delinear, ainda que de forma breve, uma caracterização dos professores de Geografia da Rede Estadual de Ensino de Goiânia, no que se refere ao gênero, faixa etária, turno de trabalho, leituras realizadas, desempenho profissional e Instituição formadora. Cabe ressaltar, que os dados foram colhidos de forma espontânea e não identificada e se referem aos docentes regentes de turmas do ensino fundamental.

No que concerne ao gênero, os dados evidenciam o predomínio do sexo feminino que se encontra na faixa etária entre trinta e quarenta e nove anos. Nesse aspecto, a análise revelou um quadro de docentes de Geografia maduro e experiente uma vez que dedicam um tempo considerável de sua profissão ao ensino de Geografia.

A maior parte dos docentes exerce suas atividades no período matutino. Dos 50 professores pesquisados, apenas 15 não atuam no período matutino e 35 são exclusivamente desse turno. Confrontando estes dados com os dados relativos às atividades desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa,

constatou-se que um número significativo de professores desenvolve suas atividades no período matutino, exercendo outras atividades além da docência. O exercício das atividades em outros locais evidencia uma situação constatada em diversas pesquisas, ou seja, a carreira do magistério, tanto no ensino público de Goiás, quanto de outros Estados, não garante condições de sobrevivência, principalmente no caso da capital do Estado. Daí o fato de 50% dos professores desenvolverem suas atividades em outros locais. Acresce a isso o fato de ser intensa a carga horária desses professores. Neste aspecto, os dados analisados revelam que um significativo número de professores amplia seu regime de trabalho para além de 40 horas semanais. Consequentemente, um número significativo de professores desenvolvem suas atividades nos três turnos de trabalho.

Em relação ao desempenho qualitativo profissional constatou-se um quadro não animador, uma vez que mais de 80% desses profissionais de Geografia ensinam outras disciplinas pelas quais não possuem habilitação para tal. Dentre as disciplinas ministradas por estes professores no intuito de complementar suas cargas horárias destacam-se História e Ensino Religioso.

Dentre as Instituições de Ensino Superior responsáveis pela formação destes docentes destacam-se a Universidade Federal de Goiás, seguida pela Universidade Estadual de Goiás e Universidade Católica de Goiás. Logo, pode-se inferir que nem sempre os cursos mais antigos, ou de “Tradição” no Estado de Goiás, constituem referência para a formação profissional.

Sobre as leituras realizadas, os dados demonstraram que o interesse pelo ensino em geral. Nesse aspecto, a situação diagnosticada permite inferir que o professor reconhece sua desatualização em termos da ciência geográfica e pedagógico-didático, ainda que as intensas transformações que estão ocorrendo na sociedade contemporânea tornam a atualização permanente uma necessidade fundamental para o exercício da docência. Neste aspecto, destacaram como principais motivos que impossibilitam o investimento em sua qualificação, falta de tempo e de recursos financeiros. Daí a necessidade de uma ação mais pontual no ensino de Geografia no sentido de orientar a leitura destes professores em relação às discussões teóricas e as propostas para que se possa cumprir sua tarefa social no âmbito escolar.

3 - Concepção de cidade

Para analisar os dados relativos à concepção de cidade, utilizou-se como referência as abordagens teórico-metodológicas mais significativas do pensamento geográfico. A opção por este procedimento de análise objetivou compreender o pensamento teórico que fundamenta a prática do professor de Geografia sobre o ensino da cidade. Nesse sentido, optamos pelo saber da formação profissional, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua (Tardiff, 2002). Parte-se do pressuposto de que a formação adquirida nos cursos deve instrumentalizar o futuro profissional de Geografia para o exercício de uma prática pedagógica referenciada teoricamente pelas abordagens críticas do pensamento geográfico. Sendo assim, é relevante apresentar, ainda que de forma breve, as características das três principais abordagens do pensamento geográfico, conhecidas como: Geografia Tradicional, Geografia Crítica e Geografia Humanística – que fundamentam o trabalho do professor sobre o conteúdo da cidade.

Segundo Corrêa (2003, p.167), na abordagem tradicional, o estudo da cidade, [...] “quando vinculado a uma visão positivista, analisa as formas e as funções urbanas, consideradas, sobretudo de um ponto de vista morfológico e funcional”. Valoriza, portanto, mais o estudo da morfologia urbana e o sítio das cidades do que as questões relacionadas à ao contexto sócio-cultural e a qualidade de vida das sociedades urbanas. Daí o primado do objeto e da neutralidade reprimindo a possibilidade de interpretação.

Observando o conteúdo das respostas, percebe-se que é significativo o número de professores que concebem a cidade de acordo com os pressupostos da Geografia Tradicional, ou seja, do ponto de vista da forma, da morfologia da paisagem, destituída, portanto, de seu significado sócio-histórico-cultural, conforme evidenciam as seguintes respostas:

É a zona urbana, onde se localiza o maior fluxo de comércio, diferenciando da zona rural;
[...] a estrutura física onde as pessoas vivem;
[...].o local onde se desenvolvem as atividades industriais e comerciais;
Local com mais de 20 mil habitantes;
É a evolução da *Pólis*, dos Burgos, é um aglomerado de pessoas.

Superando este entendimento, a abordagem Crítica, desenvolvida, sobretudo a partir da década de 1970 como reação a concepção positivista e neopositivista, o estudo da cidade passa a ser referenciado por uma leitura do espaço geográfico que busca compreender a produção e a apropriação do espaço urbano, intermediada pela condição de classe dos indivíduos. Essa abordagem representou um grande avanço no questionamento das cidades como lugar de injustiças sociais. Por meio dela tornou-se evidente que as formas de segregação e os conflitos socioespaciais que dela resultam são expressos no modo de morar, pelo tipo de edificação das moradias, na caracterização dos bairros que se revela por meio da paisagem, enfim, na maneira como as classes sociais se relacionam e definem sua dominação-subordinação. Com essa abordagem a cidade passa a ser concebida como arranjos produzidos pela sociedade para que diferentes grupos sociais possam praticar a vida em comum, compartilhando nesses arranjos desejos, necessidades e problemas urbanos. Nesta perspectiva, os dados evidenciam que apenas pequeno número de professores concebem a cidade de acordo com abordagem. Essa percepção pode ser apreendida nas seguintes trechos:

É a expressão visível de contradições sociais;
A cidade é a paisagem humana ideal para se observar as desigualdades sociais;
A cidade acaba sendo na realidade, a lógica do capitalismo, do lucro;
Lugar de conflito de manifestação das contradições.

Em relação à abordagem Humanista, pode-se dizer que uma atenção especial é dada ao significado da cidade para os indivíduos, aos aspectos subjetivos, à maneira de viver, de sentir a paisagem, de perceber, às representações simbólicas construídas nas relações cotidianas dos habitantes, tais como o significado de morar em uma determinada rua, bairro, as relações de identidade que se estabelecem entre o morador e o seu lugar, as experiências nele vivenciadas. Elementos pertinentes a essa abordagem foram identificados de forma genérica, em apenas um questionário no qual o professor se refere à cidade como: “Lugar de pertencimento, de experiência, de laços afetivos”.

Importa registrar que em um número bastante significativo de respostas, não foi possível identificar elementos característicos das abordagens mencionadas, motivo pelo qual até o momento não foram classificados.

O que foi exposto revela resultados preocupantes, uma vez que um número reduzido de professores concebe a cidade numa abordagem crítica ou se aproximam de uma concepção humanística. A exemplo disso, dentre os 50 entrevistados, apenas cinco professores conceberam a cidade na ótica da abordagem crítica. Neste aspecto a pesquisa confirma que os avanços teórico-metodológicos da ciência geografia se fazem presentes, ainda que forma pontual, na prática do ensino de Geografia.

4 - Principais problemas urbanos em Goiânia

Com base no levantamento realizado constatou-se que no entendimento dos professores, os principais problemas urbanos estão relacionados ao transportes, questões ambientais e habitação. Dentre estes problemas, o transporte se destaca como uma questão prioritária em Goiânia. Esta constatação permite inferir que para os professores, o deslocamento cotidiano no espaço intra-urbano constitui fator de extrema importância. A relevância desse problema adquire expressividade quando se observa que os dados relativos aos problemas ambientais se referem a diversas questões, como poluição das águas, poluição sonora, lixo, impermeabilização dos solos, ocupação de áreas de risco, ilhas de calor, entre outros. Sabe-se que o problema do transporte e do trânsito são comuns à maior parte das metrópoles e grandes cidades brasileiras. Goiânia, embora seja cidade planejada, não é diferente. Além da questão dos transportes também foram mencionados descasos do poder público em relação à violência urbana, infra-estrutura, poluição e habitação, conforme esclarecem os dados a seguir:

Problemas de trânsito, calçadas ocupadas com mercadorias, poluição sonora e visual.

Um dos problemas é a arborização, escoamento das águas, meio de transporte precário com ônibus em péssimas condições, falta de uma política para melhorar o sistema de habitação.

Trânsito e falta de infra-estrutura, segurança.

Violência, ineficiente rede de transportes, poluição sonora, visual, drogas.

Trânsito, transporte coletivo.

Confrontando os resultados desta pesquisa com os resultados obtidos pela pesquisa realizada por professores do curso de Geografia das três cida-

des brasileiras – Goiânia, Ijuí e São Paulo – verifica-se que nestas cidades o transporte urbano também se destacou como um problema grave para quem depende deste serviço – e que a administração pública, até recentemente, não elegeu como uma de suas metas prioritárias. Uma explicação para o descaso, pode ser atribuída a forte influência americana no urbanismo e nas práticas urbanas ocorridas sobretudo a partir de meados do século XX. Em relação a isso, Freitag registra que o desenvolvimento das cidades configurou os padrões de uma intensa verticalização das construções urbanas, no uso de veículos particulares como meio de transporte, na construção de túneis e elevados, na centralidade de serviços urbanos etc. Segundo a autora, esse modelo de “desenvolvimento urbano destruiu formas de urbanidade, civilidade, solidariedade entre os moradores brasileiros...” (2006).

Além dos problemas relacionados ao transporte, uma outra similaridade entre os conteúdos das respostas dos questionários aplicados aos professores de Geografia da Rede Estadual e da Municipal de Ensino de Goiânia diz respeito aos problemas ambientais e sociais, a violência, a infra-estrutura e a falta de moradia. Em relação a estas questões o que se percebe é um entendimento simplificado dos problemas urbanos. Talvez isso se explique em função da influência da mídia em reproduzir e amplificar visões distorcidas sobre estes problemas. Entender a cidade e a causa de seus problemas é uma tarefa complexa. Entretanto, necessária para que o professor de Geografia possa contribuir para formar cidadãos que conheçam a causa dos problemas da cidade onde vivem e as proposições para superá-los. Esta é uma forma da Geografia escolar participar ativamente da construção da cidadania.

5 – Procedimentos e materiais utilizados pelos professores para trabalhar o ensino sobre a cidade – 2007

Em relação aos procedimentos adotados pelos professores, para ministrar suas aulas, cumpre registrar que um número significativo de professores, ou seja, 22, deixaram de responder a essa questão. Talvez esse fato possa ser explicado pela posição apreendida nos questionários, segundo a qual para se ensinar uma ciência, basta ter o domínio dos conteúdos dessa ciência. Posição esta vinculada a uma concepção tradicional de ensino.

No que se refere aos materiais utilizados pelos professores para prepararem as aulas sobre o conteúdo da cidade foram destacados como materiais mais utilizados pelos professores textos, mapas, figuras e imagens. Sendo essa preferência explicitada de forma clara em suas respostas: “Recortes de revistas, jornais, mapas, livros, etc.”; “Fitas de vídeo, mapas e recortes de jornais”; Livro didático adotado, transparências, mapas, revistas, jornais, vídeos”.

Entretanto, é preciso ter em mente que, para atender seus propósitos, é preciso que o professor tenha conhecimentos que lhe permita escolher o material mais adequado para trabalhar cada conteúdo e objeto que pretende alcançar. Não se escolhe um procedimento ou um material de ensino de forma aleatória. Utilizadas de forma equivocada, qualquer técnica ou procedimento pode ser um fracasso, conduzindo a queda da qualidade do ensino, à desmotivação. Há muito a concepção crítica de ensino, têm apresentado procedimentos adequados para desenvolver trabalho em sala de aula. No entanto, em decorrência de uma proposta de formação docentes priorizada pela Universidade brasileira desde sua gênese, na prática esse propósito não tem sido alcançado em função do entendimento, segundo o qual para ensinar e suficiente o domínio dos conteúdos da ciência que serve de base para a construção do saber escolar.

Em que pesem essas considerações, pode-se dizer que os materiais destacados pelos professores são bastante condizentes com as aulas de Geografia Urbana, pelo fato de serem ilustrativos e direcionados à uma atividade mais prática de visualização, dando aos alunos a possibilidade de criar, recriar e ampliar sua concepção de mundo. A exemplo disso, os recursos audiovisuais como instrumento auxiliar do ensino, além de possibilitar maior aprendizagem quando se trabalha temas que exigem observação indireta, comprovadamente aumenta o interesse e a motivação do aluno. Todavia, é preciso saber de que forma o método é desenvolvido e o uso de cada um dos materiais destacados pelos professores para trabalhar o conteúdo da cidade.

Considerações Finais

O que foi apresentado anteriormente sobre a concepção de cidade que fundamenta a prática dos professores de Geografia sobre o ensino da cidade permite inferir algumas conclusões preliminares.

- a) O que foi exposto evidencia que a prática pedagógica do ensino de Geografia permanece ancorada em elementos de orientação “Tradicional” desta disciplina. Ou seja, em uma concepção que aborda superficialmente o objeto de estudo e, conseqüentemente não possibilita uma aprendizagem capaz de propiciar ao aluno condições necessárias para que ele perceba as diferentes relações da cidade como um lugar da vida cotidiana inserida na totalidade mundo. Nesse sentido, o processo de aprendizagem é minimizado a um simples ato mecânico, rotineiro. Por conseguinte, o educando vivencia uma atividade de permanente monotonia que o distancia lugar em que vive. O conhecimento teórico é ferramenta indispensável para a compreensão e transformação da realidade
- b) Um número significativo de professores de Geografia permanece alheio às atuais orientações teórico-metodológica, elaboradas no plano acadêmico. Com base na Teoria do ensino desenvolvi mental, o que se constatou foi o predomínio do pensamento empírico tanto em relação à concepção de cidade quanto ao ensino sobre a cidade. Dessa forma, o ensino de Geografia não tem contribuído para a formação de concepções e práticas da cidade necessárias no exercício da cidadania. O aluno só aprende noções e conceitos que contribuem muito pouco para interpretar o contexto em que vive. Este permanece, portanto, abstrato e irreal. Daí a necessidade de uma política sobre a formação continuada desses docentes, tendo em vista mudanças na melhoria da qualidade do ensino Público Estadual de Goiânia.
- c) O ensino dos conteúdos relativos à cidade pressupõe a conversão pedagógico-didática desse saber, de modo a torná-lo ser eficazmente apreendido pelos sujeitos. Nesse processo, os conteúdos científicos e culturais relativos à cidade são transformados em matéria de estudo, por meio de procedimentos didáticos associados aos processos investigativos do conhecimento Geográfico, para serem aprendidos e reconstruídos pelos alunos, e convertidos em modos de ação concretos. Dessa forma, o bom ensino de Geografia é aquele que garante a qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens, e essa qualidade não se alcança sem a transposição pedagógico-didática dos conteúdos sobre a cidade.

- d) Para uma melhor compreensão sobre os saberes e a prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa, necessário se faz o cruzamento dos dados aqui trabalhados com outros que ainda estão sendo analisados. Reiteramos o propósito de conhecer a prática do professor de Geografia para atuar de modo mais eficaz na formação de professores. Neste aspecto, os dados analisados já sinalizam para a necessidade de refletirmos sobre o processo e formação inicial dos professores de Geografia e, o nível da construção dos conceitos geográficos trabalhados com os alunos em sala de aula.

Referências

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, Nelson et al (Orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em Educação o local e o global*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

_____. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? In: *Terra Livre - AGB*, São Paulo, nº16, jan./jul. 2002.

_____. A Geografia no Ensino Médio. In: *Terra Livre - AGB*. São Paulo, nº 14, jan./jul. 1999.

_____. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, et al (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS; Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1988.

CASTELLAR, Sônia M. V. A formação de professores e o ensino de Geografia. In: Associação dos Geógrafos Brasileiros *Terra Livre*. 14, 1999.

_____. O ensino de Geografia e a formação docente. In: CARVALHO, Anna Maria P. (Coord.). *Formação continuada de professores*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Propostas curriculares de Geografia no ensino: Algumas referências de análise. In: Associação dos Geógrafos Brasileiros *Terra Livre*. 14, 1999.

_____. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: CAVALCANTI, L. S. (Org.) *Geografia da cidade*. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

CORRÊA, R. L. *A Geografia Cultural e o Urbano*. In: CORRÊA, R. L.; & ROSENDAHL, Z. (Org) *Introdução à Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

DAVYDOV, V. V. *Problemas de desenvolvimento mental da criança*. *Soviet Education*, n.30. v.8, 1988.

ENGESTRON, Yrjo. Non scholae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. In: DANIELS, Harry (Org). *Uma introdução a Vygotsky*, São Paulo: Loyola, 2002.

FREITAG, Bárbara. *Teorias da Cidade*. Campinas: Papirus, 2006.

KAERCHER, Nestor André. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

_____. A Geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos et al. (Orgs.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Porto Alegre, 1998.

LIBÂNEO, José C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

PEREIRA, Diamantino *Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos?* *Caderno Prudentino de Geografia*. n. 17, Presidente Prudente, SP: AGB, jul. 1995.

_____. A dimensão Pedagógica na Formação do Geógrafo. In: *Terra Livre* n.14 SP: AGB, jul.1999.

PONTUSCHKA, N. Nacib. A geografia: pesquisa e ensino. In: ALESSANDRI, Ana Fani Carlos (Org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. Fundamentos para um projeto interdisciplinar: supletivo profissionalizante. In: PONTUSCHKA, Nídia. Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. e OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Hucitec, 1996.

ZANATTA, Beatriz A. *Geografia Escolar Brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino de Geografia*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2003.

_____. As práticas de ensino na escola e as propostas do ensino de Geografia. *Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino de Geografia*, Dou-
rados (MS), 2005.

Aspectos atuais da formação dos professores de Geografia em Goiás

*Dominga C. Pedroso Moraes
Vanilton Camilo de Souza*

151

*Aspectos atuais da formação dos professores de geografia em Goiás
Dominga C. Pedroso Moraes / Vanilton C. de Souza*

A discussão sobre a formação inicial do docente em todas as áreas do conhecimento é, sem dúvida, preocupante, uma vez que embasa futuros profissionais que, posteriormente, veicularão os conhecimentos adquiridos aos cidadãos. A formação continuada desse s profissionais também é motivo de preocupação.

Diante dessa problemática, este texto apresenta dados sobre a formação dos professores de Geografia do Ensino Básico do Estado de Goiás e discute a importância da formação dos docentes dessa disciplina. Para tanto, cabe explicitar algumas noções sobre o processo de formação docente o que, na atual literatura, encontramos posições que definem dois momentos: a formação inicial e a continuada.

Para Perrenoud (1993), é na formação inicial de professores que se pode relacionar uma série de aspectos da profissionalização, das competências a serem adquiridas, da produção do conhecimento e do desenvolvimento pessoal. Percebe-se ser um momento de construção de qualidades docentes, consideradas as mais significativas ao profissional da educação.

Uma série de trabalhos tem demonstrado, também, que esse nível da formação profissional deve possibilitar um estado de conhecimento capaz de propor mudanças na educação, bem como permitir a identificação de modelos nem sempre compatíveis com um projeto de educação que se pretenda.

Segundo Santos (1991), o futuro professor ingressa nos cursos com certas projeções do que é a escola, de qual é o papel do docente, de qual é a função da educação, dentre outras, o que deve ser considerado pelos programas de formação. O conjunto de idéias introjetadas pelo futuro professor são representações que eles possuem antes de ingressarem em cursos superiores.

Garrido (1999), Cavalcanti (1998), dentre outros, têm demonstrado o quanto é forte a interiorização, por parte do professor, de concepções acríti- cas sobre aprendizagem, sobre a atividade docente, impregnadas ao longo

da vida escolar: “Como aluno, e bom aluno, ele interiorizou o modelo de professor transmissor e vivenciou o papel de aluno receptor de saber,... o poder da transmissão verbal,... o controle das atividades do aluno...” (Garrido e Carvalho, 1999).

A formação do professor é algo contínuo e deve ocorrer durante toda a vida profissional. Essa dimensão é apontada como formação continuada. Esse processo pode ocorrer em cursos de Pós-Graduação e de Aperfeiçoamento, nas práticas não escolares e nas práticas escolares, também chamadas de formação em serviço.

Significa dizer que, no exercício de suas funções no dia a dia da escola, o docente pode aprender e ampliar os conhecimentos de forma que isso possa redefinir os parâmetros que norteiam sua prática. Para Tardif, Lessard e Layeer (1992), esse é o processo de construção do saber da experiência. Para os autores, esse saber assume uma importância vital da prática na sala de aula. É por intermédio desse saber que, muitas vezes, o professor valida sua atividade, constrói sua profissão, torna-se reconhecido no meio, dentre outros.

Therrien (1993) coloca que, com base no saber da experiência, o professor, em sua prática cotidiana, recorta, traduz e reformula os outros tipos de saberes. Caldeira (1995), em uma pesquisa sobre a construção do saber docente, declara que esses saberes da experiência permitem a convalidação dos outros tipos. Segundo a autora, a articulação que se tenta fazer entre teoria e prática, na construção do conhecimento, é alcançada por esses professores no sentido inverso, isto é, prático-teórico.

Os saberes da experiência, além de possibilitarem articulações, possibilitam, primeiramente, a prática do professor na sala de aula.

Vivemos num mundo que requer dos docentes um processo de formação permanente, pois o acesso às informações não é mais só na escola, uma vez que estas estão disponíveis de várias formas e em diferentes lugares. Assim sendo, esta realidade demanda que os alunos aprendam mais e melhor. Ou seja, que tenham capacidade de participação, reflexão e autoconhecimento para viver, apreender e transformar a realidade. Para isso acontecer, segundo Cavalcanti (2006, p.27) “é necessário que os professores dominem conhecimentos teóricos metodológicos da Geografia escolar, assim como do ensino em geral para atuarem com consciência e

autonomia". Isso pode ser tarefa, indubitavelmente, dos cursos de formação de professores, sobretudo, da Didática e, neste caso, da Didática de Geografia.

Vale lembrar que ensinar Geografia no mundo moderno requer que os docentes tenham capacidade de articular teoria e prática, de considerar os conhecimentos, a cultura dos alunos com o escopo para propor atividades significativas, possibilitadoras da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento crítico.

Diante disso, é imprescindível ao perfil do docente, na atualidade, conforme é apresentado por Rosa, (2006): autonomia intelectual e profissional; compreensão crítica da sociedade, do papel de ser educador, dos processos históricos de formação e desenvolvimento humanos; capacidade de trabalhar coletivamente e de forma interdisciplinar; e compreensão de que a pesquisa permeia a formação docente e, o ensino com pesquisa, deve ser uma prática na escola.

Desse modo, a formação continuada dos docentes é fundamental, uma vez que reflete diretamente no ensino. Isto é, na medida em que os professores são continuamente formados, garante-se profissionais de melhor qualidade para atuar nos diversos níveis de ensino. Sendo assim, considera-se que o processo contínuo de formação docente deve ser consistente, conforme aponta Cavalcanti:

[...] essa formação é a que propicia ao professor segurança para tratar de temas disciplinares, para analisar a sociedade contemporânea, suas contradições, suas transformações; para compreender o processo histórico de construção do conhecimento, seus avanços, seus limites; e sensibilidade para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade, suas linguagens (2002, p. 112).

Como se observa, o professor tem tarefas a cumprir na educação e na formação dos seus alunos. Tais tarefas não se resumem, entretanto, ao ensino específico de uma disciplina, e sim, a uma formação ampla e complexa. Isso significa que o professor deve ser competente na teoria e na prática porque, somente assim, será capaz de pensar a sua atividade com crítica e autonomia, implicando o nível de ação-reflexão do processo educativo e a necessidade da sua formação permanente para que ele atue não só com maturidade intelectual, mas também social e pedagógica.

Portanto, além da formação inicial (graduação), os cursos de pós-graduação, os cursos de atualização e outros cursos que dão continuidade à formação do professor, devem se pautar na indissociabilidade de ensino e pesquisa. Dessa maneira, a formação não se resume ao domínio dos conteúdos da disciplina Geografia, mas a uma visão que possibilite perceber e se reconhecer como educador-pesquisador em um processo (educacional) que envolva pessoas e que é, em sua essência, social.

Tendo em vista a formação dos professores de Geografia do Ensino Básico do Estado de Goiás, a presente análise baseia-se também nas respostas de questionários aplicados a 150 professores de Geografia de 82 escolas em 25 municípios do Estado de Goiás.

Observa-se que a maioria dos docentes são graduados. Destes, 55 já cursaram pós-graduação em nível de especialização e quatro possuem pós-graduação *stricto sensu*. Porém, nem todos, que ministram aulas de Geografia, têm habilitação específica, conforme os dados do quadro 1:

QUADRO 1 - HABILITAÇÃO DOS DOCENTES

Habilitação	Quantidade de docentes
Licenciatura em Geografia	118
Licenciatura e Bacharelado em Geografia	10
Outras graduações	10
Não responderam	12

Fonte: questionários respondidos pelos docentes pesquisados

A maioria dos docentes pesquisados cursou a graduação em universidades públicas do Estado de Goiás, conforme mostram os dados do quadro 2:

QUADRO 2 - INSTITUIÇÃO FORMADORA DOS DOCENTES

Instituição	Quantidade de docentes
Universidade Federal de Goiás (UFG)	26
Universidade Católica de Goiás (UCG)	13
Universidade Estadual de Goiás (UEG)	96
Universidade Evangélica	03
Outras respostas	12

Fonte: questionários respondidos pelos docentes pesquisados

A participação de professores da rede estadual, nos últimos três anos, em atividades ligadas ao ensino de Geografia, de acordo com os dados coletados, revela que a maioria participa de atividades docentes, ou seja, pressupõe-se que discutem sobre o ensino da disciplina que ministram.

QUADRO 3 - ATIVIDADES LIGADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA

Atividade	Quantidade de docentes
Cursos da Secretaria Estadual de Educação	10
Cursos da UEG	09
Mini-cursos e palestras	02
Cursos de extensão	11
Seminários e congressos	50
Grupos de estudos na escola	01
Outros	35
Não responderam	18
Não participam	14

Fonte: questionários respondidos pelos docentes pesquisados

Um aspecto importante a ser discutido é a construção de um perfil de professor pesquisador. Nesse sentido, é necessário que, desde a graduação, as universidades invistam na formação de profissionais críticos, investigadores, conscientes não só da realidade sócio-espacial, bem como dos fatos que a constituem.

Vale lembrar que estudiosos do ensino de Geografia como Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), Cavalcanti (2002), Callai (1999) e Spósito (1999), apontam para a urgente e a necessária formação do professor pesquisador. Ou seja, do professor de Geografia que adote o processo investigativo no cotidiano de suas aulas e que seja capaz de mudar de atitude perante o conhecimento, sendo, pois, capaz de refletir, criticar, criar e recriar o conhecimento e as metodologias de ensino.

Observa-se que as atividades de pesquisa que os docentes participaram, nos últimos três anos, resume-se em atividades e/ou projetos referentes ao ensino que ministram. Nota-se, além disso, que a maioria respondeu que não desenvolve nenhuma atividade de pesquisa. Vejamos o quadro 4:

QUADRO 4 – ATIVIDADES DE PESQUISA DOS DOCENTES

Atividade	Quantidade de docentes
Projetos escolares interdisciplinares	10
Pesquisa na Internet e jornais	06
Pesquisa de mestrado	05
Trabalhos de campo	14
Pesquisa sobre meio ambiente	07
Outros	07
Não desenvolve pesquisa	90
Não responderam	11

Fonte: questionários respondidos pelos docentes pesquisados

Apesar de ser uma parcela pequena dos professores que anunciam a realização de pesquisa, sabemos que esse aspecto é muito desejado na prática atual. No entanto, sabemos também da dificuldade para se efetivar a ideia da noção de professor pesquisador. Para a efetivação de uma concepção de pesquisa que possibilite a adoção de práticas escolares capazes de cumprir esse papel, pergunta-se: qual é o modelo capaz de formar um profissional crítico e, ao mesmo, tempo ser realizável no âmbito escolar? Que relação os pesquisadores, na esfera de ação da universidade, estabelecem entre pesquisa e ensino? Quais são, efetivamente, as condições para a realização da pesquisa no universo escolar? Essas são algumas questões centrais discutidas por André (2001), Beillerot (2001), Ludke (2001) e Miranda (2001).

Ludke (2001) aponta que nem sempre as condições para a realização da pesquisa no âmbito escolar garantem a sua efetivação. Para a autora, é necessário que o professor esteja imbuído de uma cultura sobre o significado disso na prática e na construção do conhecimento. Como André (2001) e Beillerot (2001), a autora aponta para a dicotomia de concepções de pesquisa acadêmica e pesquisa escolar.

Apesar de ser forte a representação da concepção acadêmica de pesquisa no âmbito escolar, vários autores apontam para a necessidade de uma didatização da ideia de pesquisa para as práticas escolares. Alguns autores apontam que a pesquisa deve ser o princípio da ação docente. Para esses autores, se a escola quer ser diferente dos diversos espaços educativos existentes na sociedade, ela deve adotar procedimentos que sejam pautados pela ação crítica, reflexiva, autônoma e emancipadora.

Para André (2001), a busca de alternativas sobre a importância da pesquisa na formação e na prática docente decorre da superação de dicotomias do tipo: pesquisa acadêmica x pesquisa dos professores; saberes acadêmicos x saberes práticos. Para a autora, essa não é a realidade imperativa nem no âmbito acadêmico e nem no âmbito escolar. Ou seja, existem experiências e práticas que revelam a superação dessas dicotomias. Um exemplo disso é a denominada pesquisa colaborativa, mencionada anteriormente.

Ainda sobre tais dicotomias, Miranda (2001) aponta para os riscos que a adoção acrítica da noção de professor reflexivo/pesquisador pode exercer nesse confronto. Para a autora, a perspectiva acrítica presente em diversos discursos reformistas na atualidade pode acirrar ainda mais essas dicotomias. Para a autora, uma posição crítica frente à questão do professor pesquisador decorrerá da adoção de um modelo de formação que prestigie as teorias. Em suas palavras: “Sem teoria não há emancipação. Sem dúvida, é o caminho mais difícil, mas não há outro” (p. 142).

A pesquisa questionou os professores sobre a participação em atividades ligadas à Geografia e à Educação, nos últimos 3 anos, a maioria dos docentes respondeu que participa de atividades que discutem temas geográficos e educacionais, são atividades variadas, a maioria delas de curta duração, como mini-cursos, palestras, encontros e congressos. Uma pequena parcela de professores participa de projetos interdisciplinares e grupos de estudos como se verifica nos quadros 5 e 6:

QUADRO 5 - ATIVIDADES LIGADAS À GEOGRAFIA

Atividade	Quantidade de docentes
Cursos da Secretaria Estadual de Educação	11
Projetos interdisciplinares	07
Encontros e Congressos	44
Palestras e reuniões	08
Cursos de pós-graduação	05
Projetos de Educação Ambiental	07
Outros	19
Não responderam	23
Não participam de nada	26

Fonte: questionários respondidos pelos docentes pesquisados

QUADRO 6 – ATIVIDADES LIGADAS À EDUCAÇÃO

Atividades	Quantidade de docentes
Cursos e oficinas	33
Reorientação curricular	06
Congressos, seminários, conferências, simpósios	42
Projetos interdisciplinares	04
Palestras e reuniões	05
Cursos da Secretaria Estadual de Educação	08
Grupos de estudos	05
Outros	24
Não responderam	23

Fonte: questionários respondidos pelos docentes pesquisados

Salienta-se que a produção acadêmica dos docentes pesquisados é mínima. Aqueles que produziram, tiveram suas pesquisas vinculadas a trabalhos de final de cursos de graduação ou especialização, tais como monografias, artigos e resenhas. Nenhum docente publicou algum trabalho produzido. Observe os dados do quadro 7:

QUADRO 7 – PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS DOCENTES

Modalidades de Produção	Quantidade de docentes
Artigos	9
Monografias e resenhas	29
Relatório monográfico	39
Não produziram	15
Não responderam	58

Fonte: questionários respondidos pelos docentes pesquisados

Quanto à leitura sobre o ensino de Geografia, a maioria dos docentes respondeu que lêem jornais e revistas, em livros, nos PCNs, e, alguns lêem materiais diversos (tudo que encontram). Foram citadas revistas relacionadas ao ensino, tais como *Discutindo a Geografia*, *Nova Escola* e outras com temáticas diversificadas: *Veja*, *Galileu*, *Superinteressante*.

QUADRO 8 - LEITURAS QUE OS DOCENTES REALIZAM

Fontes de Leitura	Quantidade de docentes
Artigos em jornais e revistas	78
PCNs	09
Tudo que encontra	07
Livros e textos	10
Não lêem	38
Não responderam	04
Outros textos	04

Fonte: questionários respondidos pelos docentes pesquisados

Em que medida os dados apresentados possibilitam uma formação consistente desses professores, capazes de superarem uma visão ingênua por uma visão crítica? Essas atitudes sugerem a dificuldade de inseri-los como profissionais crítico-reflexivos. Apesar desses dados não serem suficientes para inferir que esses professores desenvolvam a capacidade reflexiva sobre a sua própria prática. Daí a dúvida de que essas atividades e o nível de leitura expresso por esses profissionais serem capazes de efetivar tais aspectos.

Todavia, segundo Pimenta (2002) e Libâneo (2002), é preciso que os professores superem os limites de sua própria atividade, pois muitas delas podem ser inadequadas. Nesse ponto é que se destaca o papel da teoria, não como direção da prática, mas como apoio à reflexão sobre a prática.

Como se verifica, os dados mostram que o conjunto de atividades de pesquisa e de produção acadêmica realizado pelos professores de Geografia ainda é um desafio à formação continuada desses profissionais, visto que, a maioria deles respondeu que não desenvolve nenhum tipo de pesquisa. Ou seja, a pesquisa e a produção acadêmica não constituem atividades inerentes ao ensino de Geografia para os docentes. Outro desafio na formação continuada é o hábito da leitura sobre o ensino de Geografia. A grande maioria dos professores não realiza leituras que estabeleçam íntima relação dos conteúdos ensinados com a ciência de origem.

Considera-se que, diante dos resultados, é necessário o estabelecimento de uma política de formação inicial e continuada dos docentes de Geografia. Por isso, acredita-se que, na graduação, os alunos devem ser preparados para

atuar no ensino básico e saber que a Geografia, na escola, assim como na universidade, tem papel pedagógico e político devendo, então, conhecer bem as diferentes concepções e a função pedagógica desse campo disciplinar.

Diante do exposto, considera-se necessário uma política de formação continuada que possibilite aos docentes cursarem pós-graduação voltada para a sua área de atuação. Acreditamos que esses cursos além de valorizar o docente tanto no exercício de suas funções como na carreira das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, dão embasamentos e propiciam o amadurecimento para a sua atuação profissional. Nesse processo, as políticas atuais devem ampliar o ingresso em programas de mestrado e doutorado. Isso porque, os cursos *stricto sensu* consolidam as condições teórico-metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa, da produção intelectual e da prática pedagógica.

Não é possível conceber a formação de professores de Geografia sem que se tenha o conhecimento do que ocorre no interior de cada curso. Neste sentido, as referências teóricas e culturais dos formadores, as atividades curriculares e extracurriculares, as orientações mais recorrentes nos cursos, dentre outros aspectos, são fundamentais para conhecer o processo de aprendizado dos professores de Geografia. Algumas indagações sobre esta questão se fazem necessárias: os currículos em ação, nos cursos de formação de professores, pressupõem a existência concepções e de representações diversas sobre a escola, o professor, o aluno e a atividade docente? Existe no quadro docente dos cursos de formação de professores condições de trabalho para lidar com situações dessa natureza? Que aspectos da profissionalização se fazem presentes nos projetos de formação desses professores?

O Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (Nepeg) tem a preocupação de dar respostas às indagações supracitadas, por isso, dentre os seus objetivos está o de realizar pesquisas sobre a formação de professores. O Núcleo, corroborando com Pontuschaka, Paganelli e Cacete (2007, p. 94), entende que: o futuro docente, além de ter conhecimentos sobre seu trabalho, deve saber também como mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação; os cursos devem ser coerentes com a formação oferecida e a prática esperada do futuro profissional e os cursos devem inserir a pesquisa como elemento essencial na formação docente. Neste sentido, para Cavalcanti (2006, p. 48):

[...] a tarefa de acompanhar, analisar e avaliar as propostas de formação de professores de Geografia em andamento nos diferentes cursos de nível superior é coletiva, é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo, e dessa tarefa depende a melhoria das propostas e o avanço nas reflexões da Didática da Geografia.

O Nepeg assumiu essa tarefa e vem realizando, além de pesquisas sobre a formação e a prática docente de professores de Geografia, estudos e análises dos Projetos Políticos Pedagógicos de diversas IES do Estado de Goiás que oferecem cursos de Licenciatura em Geografia.

Ressalta-se que é importante que os dados da pesquisa, aqui apresentados, sejam cruzados com dados disponíveis de outras pesquisas sobre formação de professores, assim será possível compreender a realidade dos docentes de Geografia de forma mais ampliada e reconhecer a necessidade de desencadear ações para a sua melhoria.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo-SP, n. 95, p. 05-12, nov. de 1995.

CALLAI, Helena Copetti. *A Formação do Profissional da Geografia*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org). *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.

_____. *Geografia, Escola e construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. *Geografia e Práticas de Ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.

GARRIDO, Elsa e CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Reflexão sobre a prática e a qualificação da formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*. Nº 107, jun de 1999, 149-168.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscila-

ção do pensamento pedagógico brasileiro. In: *Professor Reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: *Professor Reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PANGANELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

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: Vieira, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio C.P. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Nº 172, v. 72, Brasília: 1991, p. 318 - 334.

SPÓSITO, Eliseu Savério. A Universidade, a avaliação da Pós-Graduação em Geografia e as Relações Pesquisa-Ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). *Reformas no Mundo da Educação Parâmetros Curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre-RS, n. 4, p. 215-234, 1991.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade*. São Paulo, n. 46, p. 408-418, 1993.

A Geografia no Ensino no Médio uma leitura sob a ótica dos alunos

Ademir Divino Vaz

A Geografia amplia os nossos horizontes em relação ao mundo e desencadeia uma nova forma de pensar (L.M.S. 16 anos - 2º ano - 01/09/2006).

O texto em questão apresenta os resultados de uma Pesquisa sobre o Ensino de Geografia realizada no período de 2006/2007 pela Universidade Estadual de Goiás - UnU de Pires do Rio. Foi prioridade perceber como os alunos do Ensino Médio das Escolas Públicas de Ipameri, Orizona e Pires do Rio avaliam o Ensino de Geografia.

Este trabalho teve como objetivo geral, conhecer a dinâmica do Ensino de Geografia ministrado pelas Escolas Públicas de Ensino Médio das cidades supracitadas, compreendendo seus desafios e/ou oportunidades. Para tanto, essa Pesquisa, além de buscar a reflexão sobre o valor atribuído ao Ensino de Geografia pelos alunos do Ensino Médio, também identifica as propostas pedagógicas e experiências dos professores, consideradas positivas e negativas pelos discentes. Espera-se que esse trabalho possa contribuir para uma análise sobre o *Ensino de Geografia no Ensino Médio* por parte dos alunos, professores e grupos gestores das Escolas envolvidas na Pesquisa e a partir dessa análise é objetivo, também, discutir propostas sobre o Ensino de Geografia para o Ensino Médio por meio das concepções dos alunos.

O ponto de partida para a realização deste trabalho foi o embasamento teórico. A princípio, realizou-se um levantamento bibliográfico, seguido de leituras e reflexões sobre o Ensino de Geografia e o Ensino Médio. Em seguida, foram organizados os procedimentos metodológicos - levantamento das Escolas nas respectivas cidades. Posteriormente, o trabalho consistiu na aplicação de um questionário a alunos do 1º, 2º e 3º ano das Escolas Públicas. A meta seguinte foi a tabulação dos dados, análises e produção de textos.

No período de agosto a outubro de 2006, aplicou-se o questionário junto a quinhentos (500) alunos. Ele identifica o perfil da Escola e do aluno; o papel, a importância e os aspectos positivos e negativos da Geografia no Ensino Médio sob a ótica dos discentes; os temas mais trabalhados nas

aulas de Geografia, as atividades mais freqüentes, além das sugestões apontadas no que diz respeito às atividades realizadas e temas trabalhados pelos professores. A metodologia na aplicação dos questionários obedeceu ao critério de ouvir alunos de diferentes escolas e turmas. Dos 500 questionários, 38% foram aplicados junto aos alunos do 1º ano; 32% foram respondidos por alunos do 2º ano; os 30% restantes foram respondidos pelos alunos do 3º ano. Houve a preocupação em aplicá-los em todos os turnos. A sistematização, todavia, não foi feita por ano e nem por turma para não ter uma visão fragmentada sobre o objetivo do trabalho. Os resultados foram sistematizados e estão apresentados em texto e representados em gráficos. Assim, a representação cartográfica constitui-se num recurso metodológico utilizado para a apresentação da Pesquisa.

O texto, para tanto, apresenta-se em duas partes. Na primeira, a discussão é voltada para as competências e habilidades do Ensino Médio e do Ensino de Geografia nessa fase da educação formal. Na segunda parte, inicialmente, um breve olhar sobre o espaço da Pesquisa; posteriormente é apresentado o resultado da Pesquisa destacando o Perfil dos Alunos do Ensino Médio e suas expectativas.

Nas considerações finais, discorre-se sobre a importância do olhar dos alunos, enquanto avaliadores das aulas de Geografia, para que todos os agentes envolvidos no processo de formação do Ensino Médio possam refletir sobre suas ações teóricas e práticas procurando novas oportunidades de ensino.

1 - O Ensino Médio e o Ensino da Geografia

Sabe-se que o Ensino Médio representa uma importante fase da educação formal. O que torna essa etapa especial é sua condição de interface entre o aluno adolescente e o aluno jovem cidadão, cheio de projetos, começando a viver as prerrogativas e as conseqüências da vida adulta.

Assim, o Ensino Médio passa a ser o tempo de experiências que serão a base para as futuras escolhas e decisões, o momento de lançar projetos pessoais, de construir e consolidar o conhecimento. Isso só faz aumentar a relevância dessa fase em cumprir com clareza esse desafio, procurando conjugar harmonicamente informação e desenvolvimento de habilidades e competências, reflexão teórica e produção, preparação para o exercício da

cidadania e para a universidade, educação para o mundo do trabalho, mas, principalmente, para a realização pessoal e a atuação social solidária, em todas as suas múltiplas faces.

Então, cabe à escola, no Ensino Médio, não só formar cidadãos, mas também informar, dotar os jovens de múltiplos recursos e de ensino de responsabilidade social para ampliar suas possibilidades de transformação do espaço social, com espírito de autocrítica.

Como etapa final da Educação Básica, o jovem deve, mais do que dominar conteúdos, aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora. Para isso, o currículo do Ensino Médio ancora-se nos seguintes princípios pedagógicos: identidade, diversidade e autonomia, interdisciplinaridade e contextualização.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC-Secretaria de Educação Básica, 2006) os atuais marcos legais para a oferta, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira. Assim, dois aspectos merecem destaque: o primeiro, diz respeito às suas finalidades atribuídas: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (Art. 35).

O segundo aspecto, conforme o documento citado, propõe a organização curricular com os seguintes componentes: base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 26); planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques; integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização; proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino; participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica.

E a Geografia no Ensino Médio? Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC-Secretaria de Educação Básica, 2006) a Geogra-

fia deve preparar o discente para localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação. A partir dessas premissas, o professor deverá proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão da realidade.

Então, para que os objetivos sejam alcançados, o ensino da Geografia deve fundamentar-se em suas categorias e conceitos para compreender os fenômenos que se desenvolvem por meio da relação sociedade e natureza. Portanto, o objetivo da Geografia no Ensino Médio é

[...] compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial). As relações temporais devem ser consideradas tendo em vista a historicidade do espaço, não como enumeração ou descrição de fatos que se esgotam em si mesmos, mas como processo de construção social (MEC-SEB, 2006:45).

Assim, um dos objetivos da Geografia no Ensino Médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido. Ainda, é necessário desenvolver competências e habilidades, para que, tanto professores, quanto alunos possam comparar, analisar, relacionar os conceitos e/ou fatos como um processo necessário para a construção do conhecimento.

Segundo Castrogiovanni (2007 p. 43), o sujeito aluno tem consigo uma grande quantidade de experiências e de conhecimentos que podem estar sistematizados ou não. Para o autor, o professor deve aproveitar, problematizar e textualizar essas vivências para que ocorra a inserção da vida na escola.

As competências e habilidades, relacionadas às atividades da Geografia, começam com os conceitos básicos para o entendimento do espaço geográfico como objeto da Geografia, chegando às linguagens e às dimensões do espaço mundial, permitindo ao professor e ao aluno articular a capacidade de compreender e utilizar os conteúdos propostos. Para Cavalcanti (2006:73), o ensino nessa área, além de formar um cidadão pensante e crítico, deve ajudar alunos a desenvolver modos de pensar geográfico:

Trata-se de ajudar alunos a desenvolver modos de pensar geográfico: internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade, ter consciência da espacialidade das coisas. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que elas são sempre práticas socioespaciais.

Acredita-se necessário que o ensino de Geografia no Ensino Médio defina sua identidade mediante um projeto que desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem e os reconhece como cidadãos.

2 – Os Sujeitos no Ensino Médio: os alunos avaliam o Ensino de Geografia

Caracterizado este nível de ensino e sua identidade, convém buscar respostas às seguintes perguntas: Quem é esse estudante e como ele vê a dinâmica das aulas de geografia no Ensino Médio? Quais elementos dessa visão dos alunos podem ser válidos para refletir e avaliar o ensino de Geografia nesta etapa da educação básica?

Essas perguntas são subsidiadas pela compreensão de que os alunos do Ensino Médio não são sujeitos sem identidade, sem perfil ou sem história. São estudantes, predominantemente, jovens e, em menor número, adultos de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados.

Assim, construir uma identidade para as aulas de geografia no Ensino Médio pressupõe levar em consideração a complexidade desses sujeitos e contribuir para a formação crítica. Será necessário, então, considerar dimensões formadoras, tais como: a complexidade histórica/social e a singularidade.

Com essa concepção ampla de ensino, a abordagem dos conteúdos poderá levar a desconstrução das narrativas das identidades hegemônicas, enfocando a construção histórica do conhecimento científico; explicitando os interesses sociais e políticos aos quais vincula-se e/ou pode ser vinculado; estimulando sempre a reflexão geográfica. Paganelli (2002) reforça que, para selecionar e organizar conteúdos, é necessário indagar:

Os conteúdos geográficos referem-se a quê? Aos saberes? Aos saberes e às práticas? Em princípio, são os conteúdos que se estabeleceram e se estabelecem, como o contido em um campo de uma ciência que é a ciência geográfica e o seu ensino, num determinado contexto (2002:149).

Esses pressupostos nos remetem a uma outra pergunta: O que os alunos gostam de estudar nas aulas de Geografia?. Chegar a esta questão, depois da trajetória percorrida neste texto, nos revela as relações existentes entre os saberes a serem selecionados para a composição do currículo, a concepção de sujeito de ensino médio, a estrutura proposta para a aplicação desse currículo e, como tudo isso determina aos alunos gostarem ou não de alguns conteúdos de Geografia. Procurando respostas para essas preocupações, foi desenvolvida a presente pesquisa.

2.1 - Breve olhar sobre o espaço da Pesquisa

As Cidades cuja pesquisa foi desenvolvida estão localizadas no sudeste do Estado de Goiás, na denominada região da Estrada de Ferro e apresentam características sócio-econômicas diversificadas. A breve apresentação a seguir é fruto de informações das Prefeituras e Câmaras Municipais de Ipameri, Orizona e Pires do Rio, da Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás - SEPLAN e da Superintendência de Pesquisa e Informações do Estado de Goiás - SEPIN.

O município de Ipameri possui uma população aproximadamente de 26.000 habitantes. A proximidade de importantes centros consumidores, especificamente o Triângulo Mineiro, a Região Metropolitana de Goiânia e Entorno do Distrito Federal, reduz os custos de escoamento da produção e incrementa as oportunidades de negócios. Atualmente, destaca-se em Ipameri o setor do agronegócio e o município é considerado o novo pólo algodoeiro de Goiás. Em 1998, a área plantada de algodão era de 920 hectares, sendo que em 2002 chegou a 1.700 hectares, em 2003 alcançou 4.024 hectares, e a previsão para os próximos anos é que ultrapasse 14.000 hectares.

Segundo o Ranking dos Municípios de Goiás - 2005 (SEPLAN), Ipameri saltou do 27º lugar em 2003 para 12º lugar em 2005 no ranking da competitividade goiana e hoje o município pode ser classificado como de alto desempenho e gerador de novo ciclo de desenvolvimento municipal. Contribuíram decisivamente para este desempenho os investimentos aportados pelo Programa Produzir no município em 2003, cerca de R\$ 297,1 milhões. Estes investimentos influenciaram fortemente os fatores de dinamismo econômico, principalmente na arrecadação de ICMS, que saltou de

R\$ 4,2 milhões em 2002 para R\$ 13 milhões em 2004, incremento de 307%. Em função dos investimentos nos últimos anos, a estrutura econômica do município vem apresentando modificações, refletidas no PIB que passou de R\$ 105,6 milhões em 2000 para R\$ 180 em 2002 e no PIB Per Capita que era R\$ 4.643,00 em 2000 e em 2002 foi de R\$ 7.775,00, acima do PIB Per Capita de Goiás e do Brasil. Esta performance econômica é resultado da combinação de diversos fatores dinâmicos, impulsionados pela parceria desenvolvimentista entre o Governo de Goiás, a Prefeitura Municipal, a iniciativa privada e a sociedade ipamerina.

Quanto ao município de Orizona, distancia-se 138 Km de Goiânia, 200 de Brasília e 260 de Uberlândia (Triângulo Mineiro) e vem se destacando, principalmente, pela produção, de alta qualidade, de cachaça de cana-de-açúcar. Orizona tem uma população em torno de 13 mil habitantes, a maioria encontra-se na zona rural, 51,2 %, marcando firmemente a tendência agropastoril do município, sendo a base de sua economia. As principais atividades econômicas do município são a exploração da agricultura, com destaque para o cultivo de milho, soja e arroz, e da pecuária, voltada para a criação de gado leiteiro, além do setor industrial, com laticínios que consomem a produção de leite da região, estimada em um milhão e cem mil litros por dia.

Orizona é o terceiro município goiano em produção leiteira e o primeiro em produtividade. De um total de dois mil produtores de leite, cerca de 90% são de pequeno porte. A produção de leite chega a 130 mil litros por dia.

O município de Pires do Rio, com uma população em torno de 27 mil habitantes, apresenta como principal atividade econômica a agropecuária. A avicultura é um setor de destaque na economia da Cidade. De acordo com dados da prefeitura, há na região mais de 6 milhões de aves, 1,3 milhão no próprio município. A atividade é incrementada por um grande frigorífico, que abate 120 mil aves por dia, gerando mais de 1000 empregos diretos.

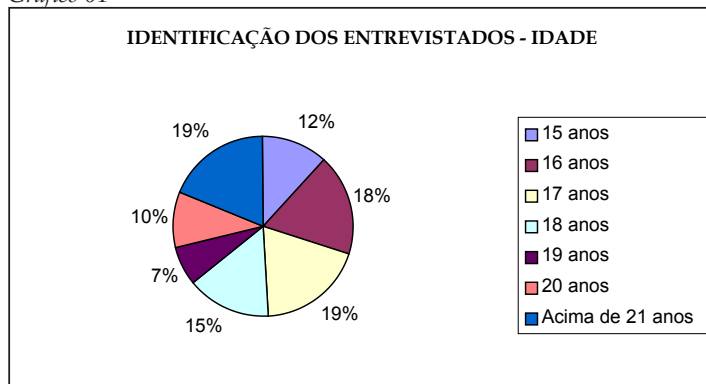
O setor comercial é ativo, suprindo as necessidades da população local e de municípios vizinhos como Palmelo, Santa Cruz de Goiás, Orizona, Cristianópolis e Urutaí. Os setores mais dinâmicos são os de supermercados, confecções, oficinas de automóveis e de fabricação e venda de móveis.

As Instituições de Ensino cujos alunos foram foco da pesquisa são: Colégio Estadual Rodrigo Rodrigues da Cunha (Pires do Rio), Colégio Estadual Francisco Accioli (Pires do Rio), Colégio Estadual Martins Borges (Pires do Rio), e Colégio Estadual Prof. Ivan Ferreira (Pires do Rio). Participaram também da Pesquisa os Colégios de Ipameri: Colégio Estadual Normal Professor César Augusto Ceva; Colégio Comercial de Ipameri e Colégio Estadual Professor Eduardo Mancini. Ainda, os Colégios de Orizona: Colégio Estadual Senador José da Costa Pereira; Escola Estadual Maria Benedita Velozo e Colégio Estadual Professor João Gonçalves Ribeiro.

2.2 - O Perfil dos Entrevistados e as expectativas sobre o Ensino Médio

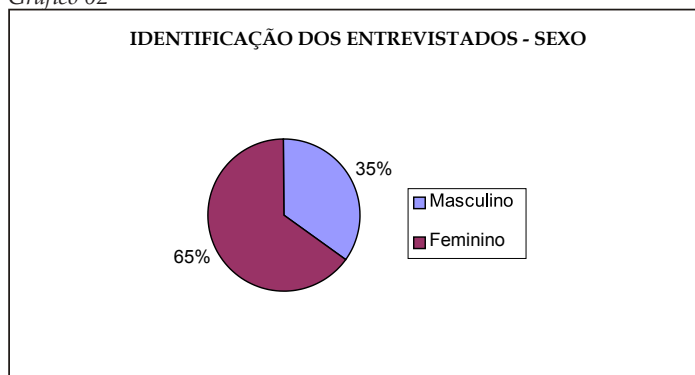
Em relação ao Perfil dos entrevistados, a pesquisa indicou que a maioria é formada por alunos predominantemente jovens (Gráfico 01) e do sexo feminino (Gráfico 02). Além disso, 57% dos alunos trabalham em horário oposto ao de aulas (Gráfico 03). Esse último dado confirma o perfil do aluno do Ensino Médio da escola pública, como trabalhador, o que requer maior significação dos conteúdos apresentados em sala para sua rápida assimilação e construção do conhecimento, em todas as disciplinas, em especial a Geografia.

Gráfico 01



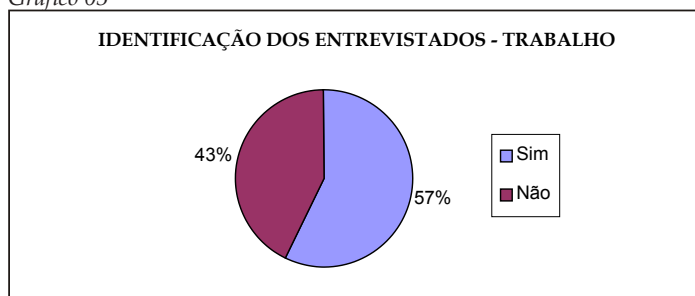
Fonte: Pesquisa realizada de agosto a outubro de 2006.
 Org.: VAZ, A. D. julho/2007.

Gráfico 02



Fonte: Pesquisa realizada de agosto a outubro de 2006.
Org.: VAZ, A. D. julho/2007.

Gráfico 03



Fonte: Pesquisa realizada de agosto a outubro de 2006.
Org.: VAZ, A. D. julho/2007.

No que se refere às expectativas dos alunos sobre o Ensino Médio, ou o que o motiva a cursá-lo, verificou-se o predomínio de respostas tais como: *para prestar vestibular e para conseguir um trabalho melhor.*

Essa resposta já provoca a reflexão sobre o significado que o Ensino Médio tem assumido para os alunos, uma vez que o mesmo tende a ser visto, em uma visão linear, como apenas uma etapa que prepara para os exames seletivos das Universidades ou que confere o grau de escolaridade mínimo exigido pela Lei nº 9394/96, daí ser entendido para o mercado de trabalho.

Assim, estudar no ensino médio está associado à Universidade e ao trabalho. Os estudantes sonham com um futuro melhor do que o presente de seus pais e expressam interesse pelas atividades que lhes proporcionam prazer e ofereçam desafios.

Ao serem indagados se o Ensino Médio prepara para o vestibular, a maioria dos alunos entrevistados demonstrou que essa etapa do ensino de fato contribui para a preparação ao processo seletivo das universidades. Entretanto alguns destes apontaram algumas ressalvas. Entre essas se destacam as seguintes respostas: *o ensino médio é fraco ... depende do aluno; o ensino é repassado superficialmente; porque na escola pública os professores dão apenas uma geral na matéria.*

2.3 - O Ensino de Geografia no Ensino Médio

Quanto ao Ensino de Geografia no Ensino Médio mais de 90% dos alunos entrevistados responderam que a Geografia é importante nessa última fase da Educação Básica (Gráfico 04) e 83% acreditam que a Geografia auxilia em atividades fora da escola (Gráfico 05). As respostas mais frequentes foram: *a Geografia auxilia no cotidiano, no dia a dia, no trabalho; as aulas de Geografia ajudam as pessoas saber relacionar com o meio ambiente.* Vide os seguintes exemplos:

É através da Geografia que passamos a conhecer e entender o espaço geográfico; podemos aprender como lidar com o nosso próprio espaço e preservá-lo (E.F.N - 18 anos - 2º ano - 01/09/2006).

Nas aulas de Geografia é quando aprendemos a cuidar do meio em que vivemos (L.M.C. - 19 anos - 3º ano - 29/08/2006).

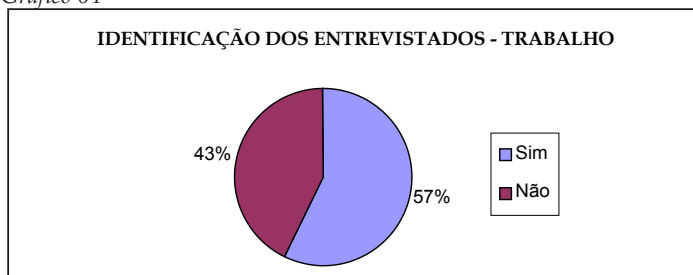
Porque através da Geografia posso entender melhor os aspectos políticos e sociais (15 anos - 1º ano - 22/08/2006).

Quando estou assistindo a um jornal e passa coisas que aprendi (R.A.S - 17 anos - 3º ano - 22/08/2006).

Porque quase tudo que você conversa se trata de Geografia. (P.C.V.S - 19 anos - 2º ano - 10/08/2006).

A Geografia nos dá o entendimento necessário sobre questões do nosso cotidiano e auxilia em como preservar o meio ambiente (H.L.S - 15 anos - 1º ano - 01/09/2006).

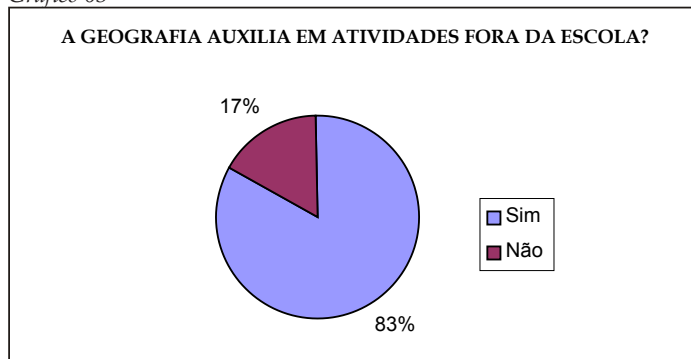
Gráfico 04



Fonte: Pesquisa realizada de agosto a outubro de 2006.

Org.: VAZ, A. D. julho/2007.

Gráfico 05



Fonte: Pesquisa realizada de agosto a outubro de 2006.

Org.: VAZ, A. D. julho/2007.

Assim, quando indagamos se a Geografia os enriquece culturalmente, a maioria dos entrevistados afirma que essa ciência contribui para esse enriquecimento, principalmente para entender as questões sócio-econômicas do Brasil e do Mundo:

Sim, pois conheço um pouco do mundo sem sair do meu lugar (15 anos - 1º ano - 22/08/2006).

Porque além de termos o conhecimento do meio e espaço que vivemos, temos conhecimento para poder melhorar nossa cidade (E. A. de S. - 18 anos - 2º ano - 01/09/2006).

Alguns entrevistados, (10%) responderam que a Geografia não enriquece culturalmente, o que é destacado no depoimento abaixo:

Não, pois as coisas que eu aprendo nessas aulas de Geografia de um jeito ou de outro eu iria saber. (P.F.V - 2º ano - 10/08/2006).

Quando os alunos acham que não aprenderam nada, ou que não sabem como utilizar o que aprenderam, ocorre o que Castrogiovanni (2007 p, 45) chama de exclusão interna da escola. Para o autor, o aparecimento dessa exclusão ocorre devido aos temas enfadonhos e a compartimentação do saber advindo da ruptura da cultura escolar sobreposta no currículo.

É interessante observar que ao serem questionados sobre o seu apreço pela disciplina, 83% responderam que gostam da matéria (Gráfico 06) e destacaram alguns pontos positivos: *nas aulas de Geografia estuda e interpreta mapas; é gostoso estudar Geografia, pois ela estuda atualidades; nas aulas de Ge-*

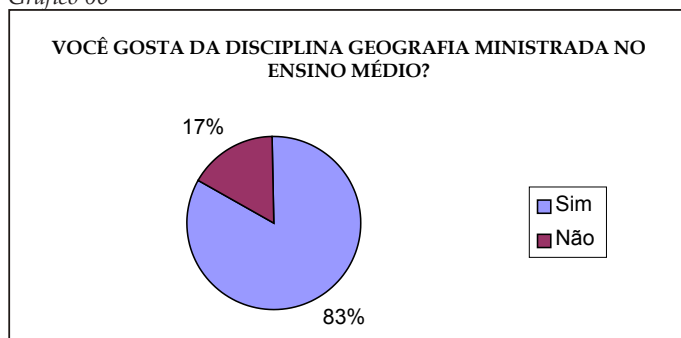
ografia posso fazer perguntas e saber algumas curiosidades; as aulas de Geografia são boas quando estudamos o meio ambiente:

A Geografia nos ajuda a formar opiniões sobre os fatos que acontecem em todo o mundo. (A.C.A - 18 anos - 3º ano - 22/08/2006).

A Geografia amplia os nossos horizontes em relação ao mundo e desencadeia uma nova forma de pensar. (L.M.S. - 16 anos - 2º ano - 01/09/2006).

Porque tudo que é estudado é válido para o nosso dia-a-dia. (N.A.L - 16 anos - 2º ano - 10/08/2006).

Gráfico 06



Fonte: Pesquisa realizada de agosto a outubro de 2006.

Org.: VAZ, A. D. julho/2007.

Os alunos que responderam que não gostam das aulas de Geografia indicaram alguns fatores negativos, tanto metodológicos, quanto estruturais e de conteúdos: *nas aulas de Geografia muitas questões não são discutidas; ocorrem poucas aulas criativas; o desinteresse dos professores é muito grande; é preciso decorar os conteúdos de Geografia; as aulas de Geografia valorizam só a teoria e não a prática; os professores não buscam conteúdos sem ser nos livros didáticos:*

As aulas terem e seguirem uma forma, na qual não há diversidade no modo de transmitir o ensino para os alunos, diversidade como: vídeos e aulas de campo (M.A. - 17 anos - 1º ano - 22/08/2006).

Tem que decorar muita coisa (D.C.S. - 15 anos - 1º ano - 01/09/2006).

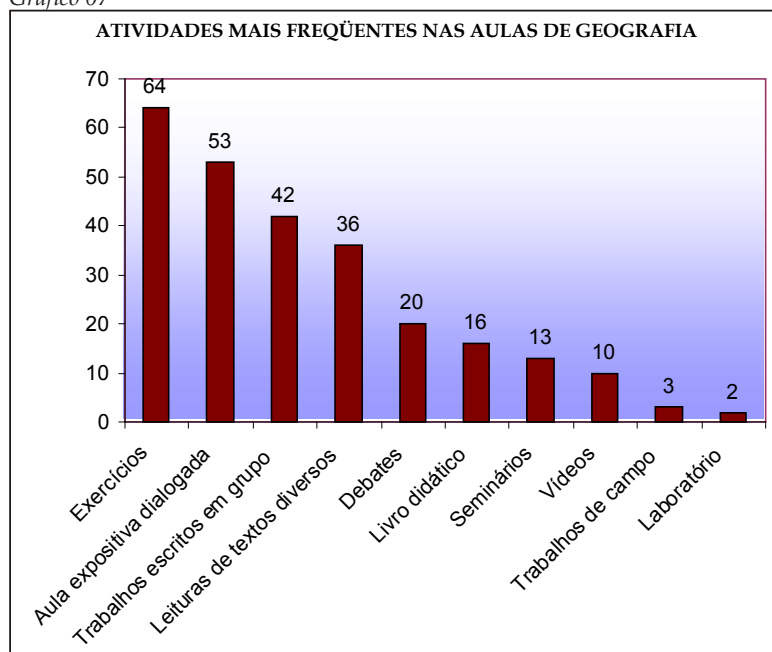
As aulas se restringem apenas em textos e nas palavras do professor (A.A.S. - 3º ano - 10/08/2006).

As aulas ficam só na teoria, só no livro. Se houvesse melhores condições poderíamos fazer algumas aulas práticas (18 anos - 3º ano - 10/09/2006).

Esse desinteresse pelas aulas de Geografia é justificado segundo Castrogiovanni (2007 p. 42), porque ainda no início do século XXI há pessoas que acreditam que a Geografia é um elemento de uma cultura que necessita da memorização para reter nomes, acidentes geográficos, países, regiões, dentre outros. Assim, ela torna-se uma disciplina desinteressante.

No que se refere à visão dos alunos, quanto à metodologia aplicada observa-se, por meio dos gráficos 07 e 08 que, embora haja depoimentos de que as aulas privilegiam a teoria, aula expositiva e exercícios, os alunos ao pontuarem as atividades que contribuem para a compreensão da referida disciplina, reforçam as práticas usuais. Isso nos permite supor que boa parte compartilha uma compreensão sobre ensino calcada no modelo já tradicional, sendo pequeno o número de sugestões mais dinâmicas.

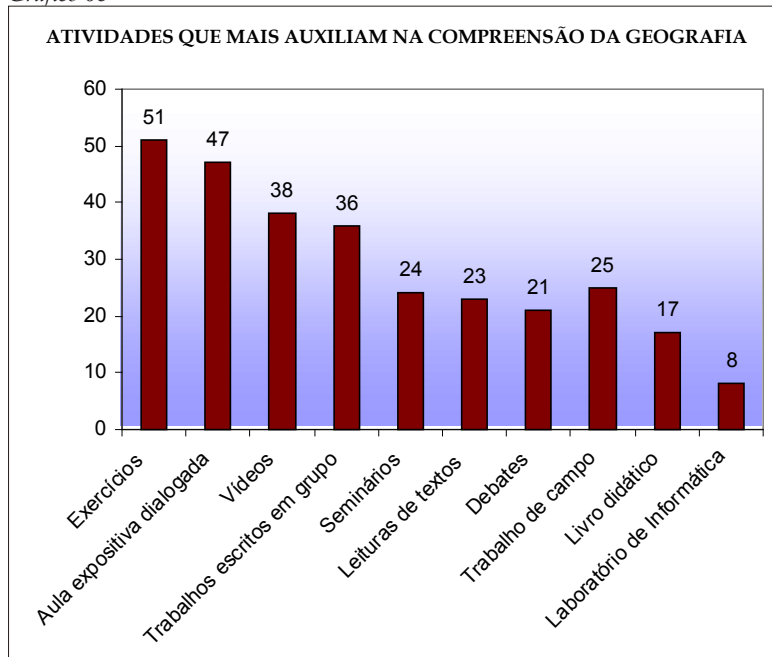
Gráfico 07



Fonte: Pesquisa realizada de agosto a outubro de 2006.

Org.: VAZ, A. D. julho/2007.

Gráfico 08



Fonte: Pesquisa realizada de agosto a outubro de 2006.

Org.: VAZ, A. D. julho/2007.

Ressalta-se a sugestão concernente ao trabalho de campo como capaz de auxiliar em suas compreensões. Esse dado provoca a reflexão sobre a possibilidade de incluir essa metodologia nas práticas desenvolvidas pela disciplina, representando um dos possíveis caminhos para a maior valorização da Geografia na ótica dos alunos.

Segundo os entrevistados os temas mais trabalhados nas aulas são: *Política, Economia, Temas de Geografia Física e Meio Ambiente*. Ainda, temas do cotidiano, atualidades, *Geografia de Goiás, Cidadania, Economia e Meio Ambiente* são aqueles temas que eles se interessam e gostariam de estudar nas aulas de Geografia no Ensino Médio.

Observa-se um grande interesse dos alunos pelos temas da atualidade, o que evidencia a preocupação e o propósito dos alunos em discutir nas aulas de Geografia.

Para Castrogiovanni (2007 p, 45) o desinteresse dos alunos deve ser combatido com temas da atualidade. Segundo o autor, eles são envolventes e tendem a despertar interesse e essa é uma meta da Escola e professores.

Para isso, um começo razoável seria apresentar aos alunos saberes geográficos de um ponto de vista questionador, contextualizados, numa perspectiva local-mundial. Perseguindo esse propósito, as aulas de geografia devem promover diversos momentos de formação e estudo, desencadeando ações para que a cultura seja incorporada plenamente pelos alunos e pelos educadores, tendo em vista a melhoria das condições de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Pesquisar e analisar a visão dos alunos do Ensino Médio sobre o ensino de Geografia possibilitou um diálogo preliminar que permitiu localizar esses alunos enquanto sujeitos que possuem identidade, perfil e história, cuja vivência merece ser abarcada no processo de planejamento e execução do ensino em sala de aula.

Assim, acredita-se que as aulas de Geografia no Ensino Médio devem ser planejadas em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas dos adolescentes. A escola e o professor são os responsáveis pela organização de situações que permitam aos alunos estabelecer uma relação proveitosa e agradável com o conhecimento geográfico. Essas aulas devem consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, bem como, a preparação básica para o trabalho e a cidadania.

Portanto, é importante e necessário o professor refletir sobre a Geografia enquanto prática escolar e nada melhor do que analisar a interpretação dos alunos para a re/construção de uma identidade para as aulas de Geografia no Ensino Médio. Percebe-se que o olhar deles, enquanto avaliadores das aulas de Geografia, é um ensejo para que todos os agentes envolvidos no processo de formação do Ensino Médio possam refletir sobre suas ações teóricas e práticas procurando novas oportunidades de ensino.

Referências

ANTUNES, Celso. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: REGO, N. CASTROGIOVANNI, A. C. e KAERCHER, N. A. (Orgs.). *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

_____. Ensino de Geografia e diversidade – Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2006.

MEC – BRASIL – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* - Secretaria de Educação Básica, 2006.

MOREIRA, Ruy. *O círculo e a espiral: para a crítica da geografia que se ensina*. Niterói: Edições AGB, 2004.

PENIN, Sonia T. de Sousa. *A Aula: espaço de Conhecimento, Lugar de Cultura* 5. ed.. Campinas: Papirus, 2003.

PAGANELLI, T. I. Reflexões sobre categorias, conceitos e conteúdos geográficos – Seleção e Organização. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás – SEPLAN : Disponível em: <www.seplan.go.gov.br> Acesso em: 10 jul 2007.

Superintendência de Pesquisa e Informações do Estado de Goiás – SEPIN: Portal Sepin. Disponível em: <<http://www.sepin.seplan.go.gov.br>> Acesso em: 10 jul 2007.

Ademir Divino Vaz

Geógrafo pelo Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás, mestre em Geografia IESA/UFG e professor de Didática da Geografia e Estágio Supervisionado na Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Pires do Rio.
ad.vaz@bol.com.br

Adriany de Ávila Melo Sampaio

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia e pesquisadora sobre o ensino de Geografia.
prof_adriany@yahoo.com.br

Ângela Dantas F. dos Santos

Mestre em Ciência da Educação Superior pela Universidade de Havana, professora de Geografia na Universidade Católica de Goiás.
angela_dantas1@hotmail.com

Beatriz Aparecida Zanatta

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo – Marília, professora de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás.
beanza@uol.com.br

Dominga Correia P. Moraes

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás e professora de Didática da Geografia e Estágio Supervisionado na Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Cora Coralina/Cidade de Goiás.
mingamoraes@yahoo.com.br

Eliane Gonçalves Costa Anderi

Pedagoga, e mestre em Ciência da Educação Superior pela Universidad de La Habana, professora da Universidade Estadual de Goiás e do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Anápolis.
elicosta1@yahoo.com.br

José Carlos Libâneo

Filósofo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP (1966), mestrado

em Filosofia da Educação pela mesma universidade (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação também pela PUC/SP (1990). Atualmente é professor da Universidade Católica de Goiás, no Programa de Pós-Graduação em Educação e desenvolve pesquisas dentro da teoria histórico-cultural. Membro do GT Didática da ANPED.
libaneojc@uol.com.br

Lana de Souza Cavalcanti

Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo e professora do Curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação de Geografia do Instituto de Estudos Sócio Ambiental da Universidade Federal de Goiás – Coordenadora do NEPEG.
ls.cavalcanti.@uol.com.br

Marcos Augusto M. Ataídes

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás e professor de Didática da Geografia e Estágio Supervisionado na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Anápolis.
marquesgeo@ibest.com.br

Ruy Moreira

Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo, Professor Associado da Universidade Federal Fluminense, docente do curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF.
ruymoreira@uol.com.br

Vânia Rúbia Farias Vlach

Doutora em Geografia pela Université Paris VIII, professora do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia do mesmo instituto.
vaniarubia@netsite.com.br

Vanilton Camilo de Souza

Mestre em Educação pela UFMG, doutorando em Geografia pela UFG, professor de Geografia na Universidade Católica de Goiás e na Universidade Estadual de Goiás, Unidade de Cora Coralina/Cidade de Goiás – Coordenador Executivo do NEPEG.
souzavanilton@ig.com.br



Esta edição foi produzida em
agosto de 2008, em Goiânia.
Composto na fonte Book Antíqua.
Miolo papel pólen 80 g/m²
e capa Triplex 250 g/m².

Av. Universitária, 754, sala 9 - Setor
Universitário - CEP: 74605-010
Goiânia - Goiás
Fone/Fax: (62) 3218-6292
E-mail: gev@grupoveira.com.br

Impresso na Gráfica e Editora Vieira