

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

ANTONIO CARLOS FERNANDES

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

ANTONIO CARLOS FERNADES

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Práxis Pedagógica e Gestão de Ambientes Educacionais.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran

910.7
F363e

Fernandes, Antonio Carlos.
O ensino de geografia no curso de pedagogia /
Antonio Carlos Fernandes. – Presidente Prudente
: [s.n.], 2008.
156 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:
Presidente Prudente – SP, 2008.
Bibliografia

1. Geografia; formação do professor. 2.
Cursos de Pedagogia. I. Título.

ANTONIO CARLOS FERNANDES

O Ensino de Geografia no Curso de Pedagogia

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 12 de junho 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Tereza de Jesus Ferreira Sheide
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Presidente Prudente - SP

Ao concluir este trabalho, quero agradecer:

A Deus Onipotente, Onisciente e Onipresente, por ter me permitido conviver com estas pessoas durante estes três anos.

Aos meus pais, Antonio e Tereza, e a meus irmãos, que nunca deixaram de me incentivar.

À minha Orientadora, Professora Dr^a. Raimunda Abou Gebran, que me mostrou caminhos, apontou erros e possibilidades, pelo privilégio dessa convivência.

À professora Dr^a. Helena Faria de Barros, no Colóquio, pelas preciosas contribuições para as reelaborações do projeto.

Aos componentes da banca examinadora, professora Dr^a. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin (UNESP – Presidente Prudente) e professora Dr^a. Tereza de Jesus F. Sheide (UNOESTE), pelas leituras indicadas e pelas excelentes contribuições feitas por ocasião do exame de qualificação.

Aos meus professores da UNOESTE, Dr. Adriano Rodrigues Ruiz, Dr. José Camilo dos Santos Filho, Dr. Levino Bertan, Dr^a. Lúcia Helena Tiosso Moretti, Dr^a. Maria de Lourdes Zizi Trevisan Peres, Dr. Sílvio Sanches Gamboa, pelo aprendizado e pela oportunidade de convivência.

Aos professores Dr^a. Sonia Maria Vicente Cardoso (UNOESTE) e Dr. David Antonio Fadel Filho (UNESP – Rio Claro), por se disporem a ser suplentes da banca examinadora.

À Ina, secretária que participou de minha caminhada na UNOESTE nestes anos de estudo, pelo carinho e pela dedicação, pela presteza e simpatia.

À querida amiga Lúcia Helena Salvato, pela gentileza e pelo carinho na elaboração/correção do abstract. E pelas ajudas valiosas, de que sempre precisei.

A Claudinéia Passareli, pela gentileza em me auxiliar na minha apresentação para o Encontro de Ensino e Pesquisa da UNOESTE e, posteriormente, na minha qualificação.

A Vandilson da Silva Montalvão e Luiz Antonio Leme Parra, por torcerem por mim e por orarem pelo meu sucesso.

À Guarda Mirim de Mogi Mirim, nas pessoas da Coordenadora Pedagógica, Léa Dinorah Soares; da Presidente, Dr^a. Liney Quintino da Silva; e da Coordenadora Geral, Marisa da Conceição Lourenço Andrade Ramos, pelo reconhecimento profissional e pela amizade. Aos meus irmãos da Loja Maçônica Humanismo, da cidade de Mogi Mirim, pelo exemplo de fraternidade que me dispensaram nestes anos de meus estudos.

À Diretora da E.E. Monsenhor Nora, Neusa Maria Odoni, que sempre — não foram poucas vezes — me ajudou e compensou minhas ausências para não prejudicar a unidade escolar e minha vida funcional.

À professora Aunizia Mariano de Almeida, pela amizade, pela troca de idéias, pelo companheirismo no meu trabalho na E.E. Monsenhor Nora.

À Leda Farah, pela revisão ortográfica. Com sabedoria, carinho e atenção, ofereceu a luz de que eu necessitava.

À Vivian de Cássia Ribeiro Ferreira, pela digitação e pelas várias vezes em que me socorreu nas minhas dificuldades com o uso do computador.

Aos meus amigos do mestrado, em especial à Iraci de Souza Macedo, pela força nos momentos de desânimo.

Aos meus amigos Carlos Alberto de Oliveira Campos, Marcelus Amaral Rocha, Luiz André dos Santos, Vilson Antonio Campidelli e Maria Lúcia Sanseverino, que por muitas vezes se fizeram motoristas, para colher dados e fazer observações:

À Gláucia Santinelo, pelas leituras de meus textos, pela sua opinião como leitora e pelas conversas animadoras.

A todos, enfim, que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta árdua tarefa, meus sinceros agradecimentos.

DEDICATÓRIA

Este meu trabalho é dedicado a Professora Dra. Sonia Maria Vicente Cardoso, meu estímulo para prestar o exame de mestrado.

Dulcenea Nannete dos Santos Machado que, sentindo minha angústia à procura do local para minha pesquisa, estendeu-me a mão amiga que me abriu as portas.

“[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à Pedagogia, e desenvolver um saber baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Maurice Tardif

RESUMO

O Ensino de Geografia no Curso de Pedagogia

A formação e atuação do professor, nas séries iniciais do ensino fundamental tem sido amplamente analisada e discutida, principalmente no que diz respeito às diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa consistiu em analisar e compreender como vem sendo desenvolvido esse processo de formação para a disciplina de Geografia, no curso de Pedagogia. A pesquisa, numa abordagem qualitativa, configurou-se como um estudo de caso – um curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino – em que se buscou realizar análise documental (o plano de ensino), entrevistas semi-estruturadas (professor e alunos) e observações do processo pedagógico. De posse do material, procedeu-se à análise dos mesmos, definindo-se categorias que emergiram do próprio material.

Os resultados revelaram que o ensino da disciplina, que nesta instituição recebe o nome de Metodologia do Ensino de Geografia, ainda é baseada em um ensino tradicional. Com horas insuficientes, as alunas permanecem distanciadas das discussões teóricas e das propostas mais recentes do ensino de Geografia. A reflexão, a crítica, do ponto de vista metodológico, são pouco exploradas, ou melhor, pouco desenvolvidas. Além disto, percebemos que não houve uma aprendizagem significativa sobre os conceitos da ciência geográfica, ainda muito centrada na Geografia Tradicional, sem uma relação entre teoria e prática e sem estar pautada na crítica, na relação ativa com os acontecimentos sociais e na reflexão.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Formação do professor; Cursos de Pedagogia.

ABSTRACT

The teaching of geography in the course of pedagogy

The training and performance of the teacher in the initial series of basic education has been widely reviewed and discussed, especially with regard to deferents areas of knowledge. Accordingly, the objective of the survey was to analyze and understand how this process has been developed training in the discipline of geography, in the course of teaching. The research, a qualitative approach, set up as a case study - a way of teaching a private institution of learning - in which he sought perform analysis document (the plan of education), semi-structured interviews (teacher and students) and observations of the educational process. Once in possession of material, an analysis was made of them, setting up categories that emerged from the material. The results showed that the teaching of discipline, which this institution was termed Methodology for Teaching of Geography, is still based on a traditional education. With insufficient hours, the students remain far away from theoretical discussions and proposals of the latest teaching of geography. The discussion, criticism, the methodological point of view, are little used, or rather poorly developed. Furthermore, we noticed that there was a significant learning about the concepts of geographic science, geography still very focused on Traditional, without a relationship between theory and practice and without being guided in critical, in active relationship with the social events and reflection.

Keywords: Teach of the Geography; Training of teachers; Courses in pedagogy

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	- Distribuição das Disciplinas	18
TABELA 2	- Distribuição das Disciplinas	18
TABELA 3	- Questionário Aplicado as Alunas 2007	77
TABELA 4	- Questionário Aplicado as Alunas 2007	79
TABELA 5	- Questionário Aplicado as Alunas 2007	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS.....	16
2.1 Retrospectiva Histórica da Formação dos Professores de 1ª a 4ª Séries	16
2.2 A formação Docente: Concepções Teóricas	29
2.2.1 Perfil do educador	34
3. A GEOGRAFIA E A PRÁTICA SOCIAL: TÃO IMPORTANTE E TÃO DESPREZADA NA ESCOLA.....	39
3.1 Geografia e Ensino – Concepções e Práticas	39
3.2 O Ensino da Geografia – Trajetória Histórica	47
3.3 A Importância do Ensino da Geografia e a Geografia em que Acreditamos	55
3.4 A Geografia no Ensino Fundamental: Objetivos e Proposições	58
3.5 Possibilidades de Ação	62
4. O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	65
4.1 Coleta de Dados.....	67
4.2 Contextualização do Espaço da Pesquisa	69
4.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa	70
5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	74
5.1 a Intencionalidade da Proposta	74
5.2 A Abordagem dos Conceitos Básicos de Geografia.....	77
5.3 A Proposição e do desenvolvimento do Conhecimento da Geografia.....	80
5.4 Sistemática de Avaliação	87
5.5 Metodologia de Ensino de Geografia: a Efetivação da Proposta	91
5.6 Relação Professora e alunas	95
5.7 Utilização de Recursos e Espaços Diferenciados	99
5.8 Outras Áreas de Conhecimento.....	101
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
ANEXOS	112
Anexo A – Grade Curricular do curso de Pedagogia da Faculdade Pesquisada ...	113
Anexo B – Plano de Ensino de Geografia da faculdade Pesquisada	120
Anexo C – Avaliações da Disciplina Metodologia do Ensino de Geografia e História	126
Anexo D – Textos Utilizados Pela Professora	132
APÊNDICES.....	149
Apêndice A – Questionário Aplicado para as Alunas	150
Apêndice B – Questionário Aplicado para as Professoras	154

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa iniciou-se a partir de uma idéia que nos intrigava há tempos, de que o ensino da Geografia para as primeiras séries do ensino fundamental não deveria ter uma forma fragmentada; mais que memorizações, as noções devem ser aplicadas e articuladas em seu contexto, para que o ensino dessa disciplina auxilie o fortalecimento da autonomia intelectual do educando, com o objetivo de possibilitar a reflexão sobre o espaço geográfico e o desenvolvimento e o exercício da cidadania.

Para expor e defender essa idéia, nossa pesquisa precisaria discutir os referenciais da Educação, da Pedagogia e da própria Geografia vigentes na comunidade de professores, porque entendemos que educar a muito tempo deixou de ser considerado apenas um repasse de informações. No entanto, percebemos que um compromisso crítico, humanizado, ativo e participativo com a aprendizagem esbarra, em muitos casos, na própria formação dos docentes.

Falar da formação de professores para ensinar Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental é uma tarefa difícil, talvez pela própria complexidade no processo de encontrar soluções para a locação dos conteúdos das áreas específicas na formação desses docentes. Nos cursos de Pedagogia – destinados à formação desses professores – não têm sido contemplados dois aspectos fundamentais para o seu desempenho nas funções pertinentes à disciplina: “o que” e “como” ensinar Geografia.

Nosso estudo de caso, neste trabalho, levou-nos a perceber que o curso de formação em Pedagogia não aborda os conteúdos curriculares a serem ensinados nas séries iniciais em Geografia, mas apenas apresenta de forma teórica as suas metodologias, sem, no entanto trabalhar a forma de transmitir esses conhecimentos teóricos adquiridos. Percebemos também que, na ausência de uma orientação clara e segura de como ensinar Geografia, os professores optam, geralmente, ou por permanecer ensinando a Geografia que aprenderam quando alunos, mesmo que insatisfeitos, ou por mesclar esse ensino com algumas práticas por eles traduzidas das “atuais tendências”. O problema dessas interpretações é, novamente, a falta de embasamento teórico específico — um dos principais inibidores do trabalho dos professores que atuam nessa fase do ensino. Como

resultado, observa-se uma prática em que os conteúdos são ensinados sem articulação com os objetivos da disciplina.

Esta pesquisa não pretende ser prescritiva do “bem ensinar Geografia”, mas deseja servir de pretexto para uma discussão mais ampla entre a comunidade de professores e os futuros profissionais do ensino de Geografia, no intuito de, por meio do debate e do questionamento, buscar a Geografia em que acreditamos.

Acreditamos, assim como o professor José William Vesentini, que a tendência atual do ensino é a de uma aprendizagem menos “conteudística”, voltada para o desenvolvimento do “aprender a aprender”; do “aprender a fazer”, a ser, a conviver com os outros, com as alteridades e as diferenças. Assim, é essencial trabalhar em sala de aula as principais questões que dominam o século XXI, como por exemplo, os problemas ambientais e as novas relações entre o global e o local.

Em relatório da UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura —, coordenado por Jacques Delors, estabeleceram-se esses quatro pilares da educação contemporânea: aprender a conhecer, o que significa adquirir os conhecimentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser — via essencial que integra as três precedentes. E ela só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano.

Mas, em regra geral, aponta o relatório, o ensino formal orienta-se essencialmente — se não exclusivamente — para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias, quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras.

No entanto, a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, que organizou o relatório, pensa que:

Cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (2003, p. 90).

Em linhas gerais, a nova política pedagógica defendida pelo relatório concebe a educação como um todo, não privilegiando o acesso ao conhecimento

em detrimento de outras formas de aprendizagem. A nova perspectiva que se elucida para os sistemas educativos é privilegiar também o desenvolvimento do respeito aos valores do pluralismo e da compreensão mútua; da capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal, sem negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.

No primeiro capítulo do nosso trabalho: “A contextualização da formação de professores das séries iniciais”, apresentaremos a retrospectiva histórica da formação de professores de 1ª a 4ª séries a partir da década de 1930, quando se formalizou o processo de organização educacional no Brasil, passando pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus, que transformou o Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM) em nível de 2º grau, até a proposta do Ministério da Educação de criar os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).

Nessa contextualização histórica, apresentaremos a nova LDB, de 1996, que propôs mudanças significativas nas iniciativas de melhorias educacionais, mas não deixou de carregar alguns ranços que serão discutidos no primeiro capítulo. A partir dessa retrospectiva, abordaremos o referencial teórico da formação docente e a ação pedagógica, além do perfil do educador e suas competências e habilidades.

Para reforçar a idéia defendida inicialmente, traremos nosso capítulo dois: “Geografia e a prática social: tão importante e tão desprezada na escola”. Nele, procuramos descrever que o ensino e a aprendizagem da Geografia, nos cursos acadêmicos dos quais temos conhecimento – e de que iremos tratar nessa pesquisa –, têm-se caracterizado pela utilização excessiva da teoria em relação à parte prática, o que revela o conhecimento apenas da metodologia tradicional de ensino da disciplina e quase nenhuma prática em relação aos seus conteúdos. Todavia, os tipos de conteúdos ensinados sofreram algumas alterações. Em geral, os conteúdos já não são exclusivamente aqueles mostrados em fotografias nos livros didáticos, mas também os aspectos mais próximos da experiência das crianças.

Mas, apesar de abordar os espaços de vivência do aluno (a família, o bairro, a cidade, por exemplo), os professores parecem não ter clareza da finalidade desse conteúdo e tampouco de como ele dever ser trabalhado. Ou seja, por falta de

referencial teórico e metodológico, as tentativas de realizar um trabalho crítico acabam se tornando, no mais das vezes, um mero estudo de paisagem, ou seja, do visível, do exposto à visão de todos.

À nossa apresentação inicial sobre o ensino da Geografia, sua história e as concepções que foi recebendo e transformando no decorrer dos tempos, acrescentaremos à abordagem das diversas concepções — tradicional, quantitativa e crítica — e dos contornos que foram sendo adicionados a elas. Além disso, ressaltaremos a importância do ensino da Geografia e a Geografia em que acreditamos, descrevendo o seu valor educativo e prático no cotidiano dos alunos e dos docentes e, por fim, a as possibilidades de trabalho com Geografia, geradas pela postura crítica e humanista na prática de sala de aula, com o objetivo de, além da abordagem dos conteúdos, principalmente formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

Antes de falarmos sobre o nosso estudo de caso em si – que é a análise do ensino de Geografia em um curso de Pedagogia em uma faculdade no interior de São Paulo –, descreveremos o caminho metodológico da nossa pesquisa; os objetivos do nosso estudo de caso e as suas fases; a importância de sua delimitação, da sua análise sistemática, da elaboração de seu relatório; e, por fim, a coleta de dados e a observação das aulas, as falas e as entrevistas do grupo de docentes e alunos pesquisados.

No último capítulo, procuraremos concluir as idéias discutidas nos capítulos anteriores, apresentando como se dá o ensino de Geografia nesse curso de Pedagogia. Para isso, realizamos também essa análise a partir dos princípios que sustentam o curso de Pedagogia, as Diretrizes Curriculares que o permeiam, além do Plano de Ensino da disciplina fornecido pela docente. Para concluir as nossas idéias acerca do tema sugerido nesta pesquisa, dividimos a nossa análise em categorias, sendo elas: intencionalidade do ensino, sistemática de avaliação, proposição e desenvolvimento do conhecimento geográfico, metodologia e efetivação da proposta, relação professora e alunas, utilização de recursos e espaços diferenciados e articulação com outras áreas de conhecimento.

2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS

Este capítulo apresentará um estudo sobre a formação dos professores e a legislação pertinente. Faz-se, portanto, necessária uma retomada histórica para podermos entender não apenas a trajetória dessa formação até os dias atuais, mas também as conseqüências de alguns ramos dessa formação.

Defendemos a idéia de que a postura do professor em sala de aula não se deva prender tão-somente às raízes de sua formação. O educador necessita de uma visão dialética sobre a educação, para que seja capaz de intervir nas condições objetivas, modificando-se por meio de uma postura que alie, por um lado, fundamentação teórica e, por outro, vivência prática da realidade em que vai atuar.

Fundamentados em Imbernón (2005), acreditamos que o diferencial na capacitação do professor é a própria atitude do profissional, ao planejar sua tarefa docente não como “técnico infalível”, e sim como “um facilitador de aprendizagem, como um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos”. (p. 41).

Além disso, é necessário que o profissional alie, à sua própria formação, instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e a interpretação das situações complexas com que se depara. Deve, também, procurar tarefas que criem vínculos entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações, para formar cidadãos críticos e proativos.

2.1 Retrospectiva Histórica da Formação dos Professores de 1ª a 4ª Séries

Para compreendermos a formação do professor e o quadro escolar, é necessária uma retomada histórica, vinculada à desmistificação da idéia de que a pouca qualificação do professor é uma inabilidade pedagógica. Primeiramente, durante sua formação, o professor deve ser levado a ter consciência da realidade em que vai atuar e sólida fundamentação teórica para saber interpretar, direcionar e interferir nessa realidade. Além disso, não podemos nos esquecer de que, embora a educação seja direito de todo cidadão, vivemos em uma sociedade desigual, na qual

poucos são aqueles que conseguem exercer esse direito e os atuais professores talvez possam ter sido atingidos por essa desigualdade social.

Por isso, precisamos entender o papel do professor de 1ª a 4ª séries e analisar sua formação, começando pelos primórdios dessa tarefa: a Escola Normal, a partir da década de 1930, quando se formalizou o processo de organização educacional no Brasil. Embora a formação do professor primário pelas Escolas Normais date do século XIX, foi apenas no século XX que se iniciou uma organização escolar e que se permitiu que as mulheres começassem a freqüentar as escolas.

A partir de 1930, com a aceleração do capitalismo industrial, foram necessárias a instrução e a qualificação dos operários e a escolaridade mínima da população, devido à competitividade no mercado de trabalho. Isso impulsionou o Estado a organizar a educação e a constituir *As Leis Orgânicas de Ensino* (1942-1946), as quais formaram o ensino profissionalizante.

À medida que a escola se tornava condição de acesso ao mercado de trabalho e, portanto, de sobrevivência, passou a ser reivindicada pela população; este clamor popular encontrou respostas nos anos do governo populista de Vargas, de 1937 a 1945.

Assim, as diretrizes e as normas das Leis Orgânicas passaram de estaduais para nacionais e, juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946), surgiu a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei 8.529 de 2 de janeiro de 1946), evidenciando o propósito de integração entre esses dois tipos de ensino.

Um outro fator relevante, nesse período, foi a Segunda Guerra Mundial, a qual obrigou o País, em razão da economia de guerra, a formar seus próprios profissionais. Sintomaticamente, a primeira universidade brasileira, a Universidade de São Paulo — USP —, data de 1934 e a primeira regulamentação sobre o curso de Pedagogia deu-se por meio do Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939. Além disso, o Curso Normal passou a ter primeiro e segundo ciclos. Vale comentar a organização curricular do curso de primeiro ciclo, que previa a distribuição das disciplinas segundo a seguinte grade:

TABELA 1 - Distribuição de Disciplinas

1ª série	2ª série	3ª série	4ª série
Português Matemática Ciências Naturais	Português Matemática Ciências Naturais	Português Matemática Anatomia-Fisiologia	Português Higiene
Geografia Geral	Geografia Brasil	História Geral	História Brasil
Desenho-Caligrafia Canto Orfeônico Trabalhos Manuais Educação Física	Desenho-Caligrafia Canto Orfeônico Trabalhos Manuais Educação Física	Desenho-Caligrafia Canto Orfeônico Trabalhos Manuais Educação Física	Desenho-Caligrafia Canto Orfeônico Educação Física Psicologia-Pedagogia Didática-Prática de Ensino

Fonte: PIMENTA, S. G., 1992. p. 100.

Essa organização curricular descrita acima previa a distribuição das disciplinas que não contemplavam a formação específica, considerando-se a característica de profissionalização desse ciclo. O curso relegava somente para a 4ª série a inclusão de disciplinas que visavam à preparação para a docência. Desta forma, a grade curricular resultava em uma formação precária do professor. E, apesar disso, essa foi, por muito tempo, a única oportunidade de formação de professores primários na grande maioria das cidades e dos municípios do País.

Já, para o segundo ciclo, era esta a distribuição das disciplinas:

TABELA 2 - Distribuição de Disciplinas

1ª série	2ª série	3ª série
Português Matemática Física e Química Anatomia-Fisiologia Humanas Música e Canto Orfeônico Desenho-Artes Aplicadas Educação Física, Recreação e Jogos	Música e Canto Orfeônico Desenho-Artes Aplicadas Educação Física, Recreação e Jogos Biologia Educacional Psicologia Educacional Higiene, Educação Sanitária e Puericultura Metodologia do Ensino Primário	Música e Canto Orfeônico Desenho-Artes Aplicadas Educação Física, Recreação e Jogos Higiene, Educação Sanitária e Puericultura Metodologia do Ensino Primário Sociologia Educacional História e Filosofia da Educação Prática de Ensino

Fonte: PIMENTA, S. G., 1992. p. 100

Embora mais diversificado, o currículo especializado do Curso Normal de 2º ciclo limitou o ingresso dos alunos normalistas ao Curso Superior, restringindo-o apenas a alguns cursos de faculdades de Filosofia. Somente em 1950, com a Lei de Equivalência, que instituía a equiparação entre os cursos profissionais e os secundários, houve possibilidade de o aluno dos cursos profissionalizantes dar prosseguimento aos estudos, mediante aprovação em exame de adaptação.

As Leis Orgânicas caracterizavam-se pela falta de flexibilidade, pelo sistema rígido de provas e de avaliação e, principalmente, pela discriminação, pois não podiam freqüentar a escola pessoas maiores de 25 anos, ou seja, de acordo com Romanelli (1986, p. 165), o curso visava a habilitar apenas adolescentes.

Assim, o currículo e os conteúdos das Escolas Normais permaneceram inalterados e distantes da realidade do ensino primário, mostrando-se insuficientes e inadequados para formar professores capazes de ensinar crianças originárias de camadas populares, que começaram a ter acesso à escola na década de 1950.

A formação dos professores, a partir de 1960, continuou praticamente a mesma, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961) manteve a preparação de professores regentes nas Escolas Normais. Entretanto, com a urbanização industrial, o trabalho da professora não era mais visto como luxo, mas como um trabalho assalariado necessário à família e à sociedade.

Assim, como a mulher tinha a obrigação de cuidar da casa e da família e de cumprir seu papel de professora ao mesmo tempo, ela passou a sofrer, gradativamente, as pressões características da classe média assalariada; já não era mais “luxo” a mulher trabalhar fora, e o trabalho da professora permitia a conciliação com o trabalho de dona de casa: se anteriormente ela podia, por isso, trabalhar um período, passava a poder — e precisar — trabalhar dois; se antes o seu salário era complementar, agora assumia o caráter de principal na família, como explica Pimenta (1992, p. 103):

Esse fenômeno evidencia a deterioração do trabalho em geral num capitalismo selvagem de acumulação contínua – deterioração do trabalho do homem e da mulher. Essas raízes históricas do trabalho e da formação da professora explicam as suas dificuldades em profissionalizar-se, assim como explicam a “perda de abnegação e de dedicação” antes considerados fatores inerentes a um bom ensino.

A partir dessa análise, pode-se dizer que a degradação da ocupação da professora tem raízes econômicas e sociais, com a conseqüente acomodação e a relativa passividade das professoras em face da diminuição simultânea da sua renda, de seu prestígio e de sua responsabilidade em ensinar de modo que os

alunos aprendessem. Ou seja, a formação da professora degradou-se no bojo da deterioração do ensino como um todo.

Como já afirmavam vários autores (BRAVERMAN, 1986; CURY, 1985), ao capitalismo interessa manter a escola no limite da sobrevivência: a escola reclamada pelo povo e que lhe é dada para aplacar seus reclamos é aquela que satisfaz as exigências dos interesses do capital – adestrando minimamente os alunos para serem trabalhadores produtivos.

Uma vez que a escola sequer cumpria esse mínimo, era necessário modificar a situação: os altíssimos índices de evasão escolar e de repetência mostravam uma ineficácia da escola, perigosa para a estabilidade do capital e para a estabilidade social. Assim, na esteira das medidas para a reordenação da sociedade que vinha se insurgindo surgiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, inclusive da Escola Normal.

Neste sentido, o Parecer nº 252, de 1969, definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia. Última regulamentação existente sobre o curso, aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura. Ou seja, a resolução normativa que acompanhou o Parecer estabeleceu com mais precisão a função desse curso: formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares.

Admitia, também, ao licenciado exercer o Magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal – isto é, não se previu uma habilitação específica para lecionar nas séries iniciais. Junto a isso, são agregadas as críticas à fragmentação da formação do pedagogo, à divisão técnica do trabalho na escola, à separação entre teoria e a prática, à separação entre o pedagogo especialista e o trabalho docente.

Por isso, em 1971, a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971), transformou o Curso Normal em Habilitação Específica para o Magistério (HEM), em nível de 2º grau, ou seja, extinguiu a formação de professores regentes; os institutos de educação deixaram de existir; e a formação dos professores para a docência passou a ser realizada por meio de uma habilitação profissional.

Em coerência com os princípios estabelecidos pela Lei, o Parecer 349/72 do Conselho Federal de Educação (CFE), que versava sobre a HEM, tratava

da habilitação específica de 2º grau para o exercício de Magistério nos anos iniciais da escolaridade.

O currículo da chamada “habilitação ao Magistério” fixava os mínimos profissionalizantes e estabelecia um Núcleo Comum obrigatório em âmbito nacional, além das disciplinas de formação especial que representavam o mínimo necessário à habilitação profissional.

A educação geral, representada no currículo pelas matérias que integravam o Núcleo Comum, acrescidas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, tinha por objetivo básico a formação integral do futuro professor e deveria, a partir do segundo ano, oferecer os conteúdos dos quais o professorando se utilizaria diretamente na sua tarefa de educador.

O Núcleo Comum estabelecia que o futuro professor deveria ter ciência dos princípios e dos fundamentos básicos no estudo de cada disciplina e desenvolver um currículo por meio de atividades globalizantes no ensino de 1º grau, enquanto a Formação Especial compreendia: Fundamentos da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Didática, incluindo Prática de Ensino.

Assim, segundo preceitos normativos presentes nos Pareceres 45/72 e 349/72 do CEF (DOC 137, p.105, 107), os estudos da habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério em 1º grau deveriam:

- Oferecer uma educação geral que possibilite aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;
- Promover a correlação e a convergência das disciplinas;
- Assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático; e,
- Despertar o interesse pelo auto-aperfeiçoamento.

Como se observa, a habilitação específica para o Magistério estava situada entre duas referências norteadoras: uma pautada no Parecer nº. 45/72, que estabelecia para a habilitação ao Magistério a mesma concepção das outras habilitações, ou seja, subordinava-a ao preceito da profissionalização universal e compulsória; a outra, fundada no Parecer nº. 349/72, definia o currículo mínimo. Ambas estavam impregnadas pelos preceitos veiculados pelo Parecer nº. 853/71,

que continha as bases da formulação geral da estrutura curricular do ensino de 1º e 2º graus no Brasil.

Desse modo, o Parecer nº. 349/72, ao montar a estrutura para a habilitação Magistério, dicotomizou as suas orientações. Ao mesmo tempo que enfatizava a importância da educação geral como garantia de continuidade dos estudos e de auto-aperfeiçoamento do aluno, estabelecia que, a partir do segundo ano, deveriam ser oferecidos conteúdos instrumentais para a ação docente do futuro professor.

Ao detalhar o currículo como proposta e ao exemplificá-lo, verifica-se o tratamento empobrecedor das áreas que compõem o Núcleo Comum, o que, segundo Warde, “não conduz nem ao aprofundamento de conteúdos que viabilizem a continuidade de estudos, nem à preparação do professorando para esses conhecimentos que se reverterão em conteúdos de ensino.” (WARDE, 1986, p. 13).

Outro aspecto relevante decorre da possibilidade, aberta pela lei, de que a HEM poderia formar professores que ministrassem aulas desde as classes de educação infantil até a 6ª série do 1º grau. Essa amplitude de possibilidades, aliada ao caráter tecnicista, resultou em fragmentação ainda maior do curso.

Críticos como Margarida Jardim Cavalcante, que participou da elaboração e da implantação do Projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) apontam (1994) que essa fragmentação acentuada e a progressiva desvalorização profissional agravaram a qualidade do sistema educacional brasileiro.

De um modo geral, os críticos, entre eles os pedagogos Selma Garrido Pimenta e Carlos Luiz Gonçalves (1992), discutem ainda que a HEM ofereceu um “novo” aspecto formal e legal aos cursos de formação de professores, sem, contudo, alterar substancialmente os conteúdos. Isto é, sem direcionar os professores para a real necessidade de formar um educador.

Vale registrar, no entanto, como explica Cavalcante, “que a Lei nº 5.692/71 também estabeleceu critérios de regulamentação; e nesse sentido, apresentou um dos pontos mais inovadores”. (CAVALCANTE, 1994, p. 48). Tais critérios referiam-se à admissão de professores e especialistas, mediante concurso público de títulos e provas (art. 34), e ao critério de remuneração dos professores e especialistas, a ser fixado pelos sistemas de ensino, tendo em vista a maior

qualificação em cursos e em estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, independentemente do grau de atuação (art. 39).

Em 1986, a análise das grades curriculares dos cursos de habilitação ao Magistério, realizada pelo MEC/SEPS/CENAFOR, constatou a não-existência de integração adequada — entre os conteúdos de educação geral e os conteúdos profissionalizantes e destes entre si — traduzida nos seguintes aspectos: a falta de uma relação adequada entre as disciplinas e as respectivas cargas horárias; a ausência da estruturação dos estágios supervisionados, reforçando a dicotomia teoria-prática; e a prática de uma valorização excessiva dos conteúdos instrumentais do 1º grau, em detrimento dos conteúdos de educação geral, ministrados no 2º grau.

O agravamento, em âmbito nacional, das condições de formação do professor; a queda nas matrículas do HEM; e o descontentamento com a desvalorização da profissão conduziram a um movimento freqüentemente denominado de “revitalização do Ensino Normal” — nas esferas federal e estadual —, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ações que levaram o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as Secretarias Estaduais a propor medidas para reverter o quadro instalado.

Dentre as propostas do MEC, destacou-se o projeto da criação dos CEFAMs (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular do Segundo Grau do MEC, o projeto tinha por objetivo redimensionar as Escolas Normais; dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política; e ampliar-lhes as funções, de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino de séries iniciantes (CAVALCANTE, 1994).

Baseando-se em relatórios das Secretarias de Educação envolvidas no Projeto CEFAM e em observação participante, Cavalcante (1994) identificou ações que considerou avanços no sentido de melhoria da qualidade do ensino, como: enriquecimento curricular; articulação entre as disciplinas; exame seletivo para ingresso ao curso de formação, com início de habilitação já a partir da 1ª série do 2º grau; trabalho co-participativo com as universidades e com o ensino pré-escolar e de 1º grau; desenvolvimento de pesquisa-ação nas áreas de alfabetização e matemática; funcionamento em período integral, com um período dedicado às

atividades do currículo e outro às de enriquecimento e estágio; e remodelação dos estágios.

Essa variedade de ações no âmbito de formação de professores não foi exclusiva da esfera federal. Em São Paulo, por exemplo, a Secretaria de Educação desenvolveu uma série de ações de 1982 a 1988 que culminaram com a reforma da HEM (Deliberação CEE 30/87 e Resolução SE 5/88).

Assim, eliminou-se a compartimentalização no interior do curso, organizando-o em um só bloco, com vistas à preparação do professor da pré-escola à 4ª série do 1º grau; procurou-se resgatar a especificidade do curso, definindo-se seu início já a partir da 1ª série do 2º grau; e ampliou-se o conteúdo destinado à instrumentação pedagógica. Ademais, fixaram-se instruções minuciosas, explicitando a necessidade de contextualizar o ensino, de articular o conteúdo das diversas disciplinas, de tornar efetiva a prática de ensino.

Tais medidas foram incorporadas também aos cursos dos CEFAMs, iniciados em 1988, acrescentando-se a elas “medidas especiais” já historicamente reivindicadas: a presença de um coordenador pedagógico em cada unidade, o pagamento de horas-atividade e de horas de trabalho pedagógico aos docentes e a disponibilidade de maiores recursos materiais e didáticos.

Aos esforços desse projeto para melhorar a formação dos professores para as séries iniciais deve ser acrescentada a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia, a partir dos anos 80.

À medida que os educadores passaram a insurgir-se contra a “concepção tecnicista” que informava o currículo mínimo do Curso de Pedagogia e a questionar a excessiva divisão do trabalho escolar e o parcelamento da Pedagogia em habilitações, acirrava-se a discussão acerca da função desse curso.

Na longa trajetória percorrida pelo movimento de educadores que se aglutinaram em torno da ANFOPE (Associação Nacional dos Profissionais da Educação), acabou por consolidar-se a posição de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo o profissional da educação”. Ou seja, impôs-se a idéia de que o Curso de Pedagogia deve encarregar-se da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo. (SILVA, 1999). Aliás, bem ou mal, essa é a prática que vem ocorrendo na maioria das instituições de ensino superior do País.

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas e pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com conseqüências para a qualidade de ensino.

A nova LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), também conhecida como Lei Darcy Ribeiro, encontrou esse quadro de situações delineadas no âmbito da formação de professores e, diante desse referencial, propôs mudanças significativas. Ao mesmo tempo, porém, a legislação trazia aspectos negativos com relação à formação do professor, que serão vistos a seguir.

Antes de falarmos sobre os ranços e os avanços da nova LDB, vale lembrar que a LDB referenciou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que começaram a chegar às escolas a partir do final de 1997, quando o Ministério da Educação (MEC) publicou um conjunto de documentos destinado às quatro séries do ensino fundamental. A partir de então, surgiram discussões em que se polarizam posições que vão desde a adesão entusiasmada até algumas críticas, que veremos ao tratarmos da contextualização dos PCN, no Capítulo II.

Consideramos como ponto positivo desse novo documento legal a afirmação de são necessários:

- Uma formação do professor que associe teoria e prática de, no mínimo, 300 horas. (Artigo 65).
- A formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica. (Artigo 62).
- A formação dos profissionais de educação básica para planejamento e inspeção em nível tanto de graduação em pedagogia e de pós-graduação quanto de cursos formadores de profissionais para educação básica nos Institutos Superiores de Educação. (Artigo 63).
- A garantia aos profissionais da educação, pelo estatuto e pelos planos de carreira, do piso salarial profissional, da progressão funcional e do período reservado para os estudos. (Artigo 67).

Esses artigos destacados constituem, de modo geral, avanços positivos em relação à formação do professor, apesar de não estabelecer melhorias salariais concretas e de afirmar generalidades, como “necessidade de valorizar os professores e de piso salarial profissional” (Artigo 67, inciso III); “condições adequadas de trabalho” (VI), “um passo crucial foi dado, ampliando notavelmente o que poderíamos chamar de ‘direito de estudar’ em termos de profissionalização continuada, o que poderá repercutir, com o tempo, em melhorias socioeconômicas concretas” (DEMO, 2006, p. 47-48).

Nesse sentido, o artigo 62 trouxe, para os docentes que atuam na educação básica, a perspectiva de “nível superior”, reforçado com “graduação plena”. E o artigo 63 resgata um pouco da rota moderna, ao estabelecer a idéia de “institutos superiores de educação” para formação de “profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior”, além de outras finalidades mais gerais, como “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”.

Essa intenção de investimento nos estudos do educador apresenta uma inovação fundamental para sua formação, desde que o curso normal superior, à revelia do artigo anterior, não volte a reduzir-se a “licenciaturas curtas” ou coisas do gênero.

Como defende Demo (2006, p. 52), nesse caso, de nada adiantaria montar um curso normal superior dentro dos mesmos atrasos dos atuais cursos. Mas o interessante e o fato inovador da nova LDB é que a lei impulsiona e sugere a inclusão da revisão curricular, com preferência ostensiva por formas de “currículo intensivo”, que privilegiam a pesquisa e a elaboração própria como expedientes didáticos mais cruciais do que a aula meramente expositiva. O autor conclui que essa parte da legislação significa “uma chance inédita de, ao se propor institutos superiores de educação, inaugurar uma nova pedagogia.” (p. 52).

Uma nova pedagogia, na visão de Demo, é a que possa fazer uma urgente mudança didática em termos do currículo intensivo, que redefina o papel do professor como reconstrutor do conhecimento e seu compromisso com a aprendizagem dos alunos. Além desse novo olhar lançado pela nova LDB, a exigência da formação superior para o professor do ensino básico representou um avanço há muitos anos solicitado pelas próprias entidades do magistério.

Gadotti (1999) lembra também que uma das boas inovações desta LDB é o destaque que se dá à avaliação. O artigo 9, inciso VI, assegura o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. O inciso V do mesmo artigo incumbe a União de “coletar, analisar e disseminar informações sobre educação”, admitindo a necessidade de qualidade técnica dos dados disponíveis.

Como observa Gadotti, remetendo-se à citação de Demo (2006, p. 37), é tradicional a precariedade dos dados e muitas vezes a sua falta. Ele aponta o “primarismo tradicional de administrar sem conhecimento de causa”. Esse artigo introduz, portanto, uma novidade importante quanto ao papel da avaliação e da informação (incisos V, VI, VIII): não vale somente a auto-avaliação, nem tampouco só a avaliação externa. Como diz ainda Demo,

Um processo avaliativo dotado de qualidade formal e política alimenta-se de todas as chances possíveis, também para cultivar todas as transparências possíveis, como a avaliação dentro e fora, feita pelos alunos e pela comunidade, olhada de cima e de baixo, inter e extrapares, e assim por diante. (2006, p. 37).

A avaliação emerge como tática essencial, tanto para conceber fenômenos qualitativos, quanto, principalmente, para alimentá-los e renová-los.

O desafio da avaliação admite dupla perspectiva, sempre complexa: de um lado, é decisivo conceber estratégias avaliativas marcadas pela qualidade formal e política, transparentes do começo ao fim e alimentadas por processos permanentes de renovação. Dificilmente, os órgãos administrativos dos sistemas poderão fazer isso sozinhos, até porque tal medida já implicaria uma forma de fechamento. Para diminuir a face agressiva da avaliação, o melhor remédio é a transparência obsessiva. De outro, é crucial vencer a resistência, à medida que se puder mostrar que avaliar os avaliadores faz parte do processo permanente de reconstituição da autoridade avaliativa. (GAETANI; SCHWARTZMAN, 1990, p. 81-104).

Todavia, percebemos alguns pontos negativos nessa lei:

Demo, na obra citada, observa que a concepção de educação na nova LDB não ultrapassa a do mero ensino, como regra, e também é vista como mercadoria. Há uma parte retrógrada no texto: o uso do conceito de “ensino”,

principalmente ligado ao de “qualidade” (artigo 9, inciso VI). Tem-se ainda por trás da lei o esquema “ensino-aprendizagem”, que separa aquele que ensina daquele que aprende. Além disso, todos os níveis educacionais são tomados como ensino, inclusive o superior (artigo 4, 6, 8 e 9 e incisos).

Esse artigo sugere uma visão obsoleta de educação, à qual Freire (1996) se refere como a crença de que ensinar é transferir conhecimento. Para Freire, é preciso, sobretudo, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, convença-se definitivamente de que ensinar “é criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 22). E mais:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto* por ele *formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de aprender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (p. 22-23).

Outro ranço na lei é o seu artigo 32, que apresenta o conhecimento como algo a ser adquirido, e não construído e/ou reconstruído, como defende o professor Pedro Demo. Segundo Jean Piaget, “aprender não é saber repetir ou conservar verdades acabadas. É apresentar por si próprio a conquista do verdadeiro”. Diante dessas teses do construtivismo da educação, Gadotti lembra-nos que a nova sociologia do conhecimento insiste na necessidade de criação de ambientes interativos para a construção ou a reconstrução do conhecimento e reserva ao professor um papel de animador, de promotor das capacidades de aprendizagem.

Como sustenta Ladislau Dowbor (1998), a escola está deixando de ser lecionadora para ser gestora do conhecimento e deve também trabalhar com a construção do gosto — e não de hábitos — pelo conhecimento; portanto, deve

trabalhar com valores, com habilidades e com novas competências, para o exercício da inteligência, da sensibilidade e de um eficiente método de ensino.

Ainda na nova LDB, a informática também é tratada com uma visão arcaica, que interfere diretamente na formação do professor, já que é mencionada apenas para ser utilizada em educação a distância (artigo 80), e não para a formação inicial e continuada. Trata-se de uma perspectiva antiquada, diante da importância que a informática tem hoje na educação. As novas tecnologias estocam o conhecimento de forma prática, possibilitam a pesquisa rápida, transmitem de forma flexível e amigável a informação. Como profissionais do conhecimento, os novos profissionais da educação não podem ignorar essas ferramentas poderosas. Não precisam aprender informática para ensinar informática, mas para usá-la no seu próprio processo permanente de aprendizagem e no de seus alunos.

Vale ainda dissertar que a lei tratou o analfabetismo do adulto como um tema menor, esquecendo-se de que esse é, no País, um dos problemas mais graves da educação, cuja diminuição se dá pela expansão das oportunidades de acesso ao ensino fundamental, por meio da Educação de Jovens e Adultos.

A nova lei, infelizmente, confirma o que foi exposto: “o nosso maior atraso histórico não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação. Ou resolvemos isso, ou ficaremos para trás. O resgate completo do professor básico é a premissa primeira”. (DEMO, 2006, p. 95). Demo ainda diz que é fundamental para melhorar a educação e a formação do profissional no País reconhecer que a lei contém avanços ponderáveis que permitem, sobretudo em seu senso de flexibilidade legal, rumar para inovações importantes.

2.2 A Formação Docente: Concepções Teóricas

Ao investigar o ensino de Geografia nos cursos de Pedagogia, é preciso focar a educação do século XXI e reconhecer que a formação inicial do professor é apenas um componente das estratégias da profissionalização e uma das prioridades da educação brasileira no início deste século. A educação do século XXI é também uma educação integral do ser humano.

No Relatório Jacques Delors para a UNESCO, como já referenciado neste trabalho, o conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI e ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Aproxima-se de um outro conceito proposto com freqüência: o da sociedade educativa, em que tudo pode ser ocasião para aprender e para desenvolver os próprios talentos.

Entendemos que a educação, vista como uma via de comunicação, e não como um repasse de informações, necessita comprometer-se com a aprendizagem. Porém, a educação contemporânea proposta esbarra na formação de professores. Nóvoa confirmou essa teoria em entrevista cedida à Revista Nova Escola, em maio de 2001:

Embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe uma certa incapacidade para colocar em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por academicismo excessivo ora por empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis. (p. 13).

Dessa maneira, é preciso compreender o processo de mudanças sociais, para que possamos preparar professores capazes de questionar essa sociedade em mutação e de repensar a função da universidade como formadora do cidadão crítico reflexivo e como fonte de produção de conhecimento, de tecnologia e de cultura. É preciso compreender e analisar as questões pertinentes à realidade em que estamos inseridos.

Sobre esse assunto, Fávero (1992, p. 53) revela:

Se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas, levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises.

Concordamos com o autor quando lembra que a universidade deve tornar-se não um espaço de fortalecimento da estrutura de dominação corporativista e classista, mas um espaço no qual o saber, por meio de atividades de ensino, de

pesquisa e de extensão, esteja voltado para a transformação da realidade social e para a promoção humana.

A formação do professor precisa, portanto, ser rigorosa em relação ao conhecimento crítico do objeto educacional. Como sugere Imbernón (2005, p. 41),

[...] é preciso desenvolver novas práticas alternativas baseadas na verdadeira autonomia e colegialidade como mecanismos de participação democrática da profissão que permitam vislumbrar novas formas de entender a profissão, revelar o currículo oculto das estruturas educativas e descobrir outras maneiras de ver a profissão docente, o conhecimento profissional necessário, a escola e sua organização educativa.

Percebemos, assim, que não basta à escola adquirir recursos tecnológicos e materiais pedagógicos sofisticados e modernos. É necessário ter professores capazes de atuar e de recriar ambientes de aprendizagem. Isso significa formar professores críticos, reflexivos, autônomos e criativos para buscar possibilidades e novas compreensões de ensino e para contribuir para o processo de mudança do sistema de ensino.

Ainda na entrevista cedida à Revista Nova Escola, em maio de 2001, Antonio Nóvoa explica que há alguns anos surgiu o conceito de profissional reflexivo como uma forma de valorizar os saberes experimentais. Essa concepção foi importante na reorganização das práticas de ensino e, principalmente, dos modelos de supervisão dos estágios.

O autor também explicita os propósitos dessa modalidade quando afirma:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de pensamento autônomos e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1995, p. 25).

De maneira geral, podemos dizer que os autores que propõem a abordagem reflexiva na formação docente apontam a necessidade de transformação das práticas educacionais, a fim de levar os professores além do compromisso das situações pontuais de sala de aula.

[...] a formação dos professores deve pautar-se por conteúdos e atividades no decorrer dos estágios que discutam o contexto da formação e da atuação profissional, as dimensões éticas e políticas do trabalho do professor, os fundamentos da educação, da ação (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 28).

De acordo com Schön (2000), a prática de trabalho reflexivo subsidia-se pela valorização do conhecimento e da experiência junto com a reflexão sobre ação pedagógica, a partir de um ensino crítico que viabilize ao professor em formação o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem, dos conteúdos e do contexto social em que eles estão inseridos.

Apesar disso, Schön (2000, p. 225) afirma que o processo de formação, principalmente o da universidade, apresenta certo distanciamento entre teoria e prática, pois, primeiramente, é transmitida ao aluno a teoria e, só no final do curso, há um estágio prático. Além da “distância entre universidades e escolas, há a distância entre escola e prática e também entre componentes da escola orientados pela disciplina e aqueles orientados pela profissão”.

Schön ainda cita sua preocupação com outra dicotomia: “A separação entre o mundo tecnicamente racional das disciplinas, por um lado e, por outro, a reflexão-na-ação dos profissionais competentes e a reflexão sobre a reflexão-na-ação dos pesquisadores” (SCHÖN, 2000, p. 225).

Barreiro e Gebran (2006), ao tratarem da prática pedagógica reflexiva, afirmam que a ação e o pensamento precisam ser desenvolvidos durante o curso de formação de professores, para que os futuros educadores possam, a partir da qualidade da formação, desempenhar um papel eficaz e positivo no dia-a-dia da sala de aula:

[...] se quisermos que os professores trabalhem numa abordagem reflexiva, que desenvolvam o pensamento, estratégias que levem os alunos a refletirem, a atribuírem significados, a confrontarem opiniões, a compreenderem suas ações e atitudes no contexto de sala de aula e fora dela, é preciso que a formação de professores preencha tais quesitos, que seja igualmente competente! (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 36).

Ou seja, a formação e a ação do educador precisam estar inseridas em um contexto, para que seja possível definir qual a concepção de educação do professor: os planos, os projetos e as metas que este pretende atingir com o

trabalho com os educandos determinam o tipo de sujeitos que o professor pretende formar.

A perspectiva crítica preocupa-se com a função transformadora da educação em relação à sociedade, sem, com isso, negligenciar o processo de construção do conhecimento fundamentado nos conteúdos acumulados pela humanidade.

Pode-se perceber, na fundamentação dessa tendência, uma preocupação com a transformação social; contudo, parte-se da compreensão da realidade e da análise das vivências sociais, do mundo do trabalho, buscando entendê-lo não como algo natural, mas sim construído culturalmente, o que o torna relevante no processo de transformação e de mediação cultural.

Para Libâneo (1994, p. 70), “A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”.

Segundo Freire (1996), o ato de educar, assim como o de aprender, é um ato político, o que nos leva à premissa de que a educação não é neutra. Ela é, sim, um fluxo de constante construção e reconstrução dos processos sociais, o que exige ou “solicita” uma consciência crítica por parte dos diversos setores envolvidos no universo educativo.

A educação, na concepção freiriana, é um processo dialético, no qual é fundamental a participação de todos os atores envolvidos, de forma que o diálogo entre eles é política e pedagogicamente imprescindível.

Completando o raciocínio, para Freire (1996) não é possível conceber que exista alguém que saiba tudo e alguém que nada saiba, alguém que somente ensine e alguém que somente aprenda – todos os envolvidos no processo educativo ensinam e aprendem, transformando-se mediatizadamente pelo espaço pedagógico.

E, além disto, na concepção freiriana, ensinar também exige reflexão crítica sobre a prática, “o que demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”. (FREIRE, 1993, p. 33). Assim como na pedagogia crítica, na visão freiriana, transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Nesse sentido, Freire explica que “a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomando como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos”. (p. 38).

Esta reflexão, atualmente, é um dos conceitos mais utilizados nas tendências e nas propostas de formação de professores para referir-se à atuação dos profissionais da sala de aula.

Apesar das diferenças teóricas entre os estudiosos do tema acerca dos caminhos que levam às mudanças na prática docente, todos concordam que o definidor principal da ação é o pensamento – a reflexão. “Bem, mas se a reflexão individualizada e restrita à sala de aula não responde à pluralidade da sociedade e à complexidade da formação dos professores, do ensino e da educação em geral, de que reflexões e práticas necessitamos?” (BARREIRO; GEBRAN, p. 34-35).

A resposta, em concordância com a idéia defendida nesta dissertação, é que, para a superação desses limites, é necessário conceber e trabalhar com a prática numa perspectiva crítica, ampliada e articulada entre teoria e prática, na qual, a partir da compreensão do contexto histórico-social, seja possível ao professor identificar o potencial transformador de sua ação.

2.2.1 Perfil do educador

Devido às enormes mudanças ocorridas na segunda metade do século XX em todos os campos da sociedade, Imbernón (2001) salienta que a profissão docente e as instituições educativas vêm precisando mudar radicalmente para atender às exigências sociais.

A racionalidade técnica é ainda, em nosso país, o modelo de formação docente predominante, segundo o qual o conhecimento científico deve ser aprendido pelo professor e ensinado aos alunos sob a mesma perspectiva, a da sua importância e imutabilidade. Essa idéia do professor-técnico é um produto do positivismo, que sobreviveu por todo o século passado e considerava o docente um técnico que repete conhecimento desenvolvido por outros.

Os enfoques mais atuais entendem a formação docente como algo mais complexo: o exercício da docência envolve, além dos conhecimentos

adquiridos durante a formação acadêmica – superior e/ou de nível técnico –, saberes construídos na caminhada pessoal, profissional e cultural; nas concepções, nos valores, nas crenças e nos ideários dos professores.

Sobre os saberes necessários para ensinar, Tardif (2002) defende que devemos evitar reduzir o saber docente unicamente a processos mentais, cuja base de sustentação é a atividade cognitiva dos indivíduos, pois o professor não define sozinho o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente e resulta de negociações, nem sempre explícitas, entre diversos grupos.

Para tanto, o professor deve ser agente dinâmico, cultural, social e curricular, com condições de decidir questões éticas, morais e educativas; de atuar no currículo em um contexto determinado; e de elaborar projetos com a colaboração e com a ação do outro.

Ser um profissional da educação, portanto, significa participar da emancipação das pessoas, contribuindo para sua autonomia e cidadania, como defende Tardif.

Libâneo e Pimenta (2002, p. 13-14) complementam que o perfil do professor deve ser constituído pela formação e pela informação, que asseguram um profissional competente e capaz de cumprir suas metas e os objetivos da educação da sociedade atual, construindo saberes a partir das necessidades e dos desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. É significativo, antes de qualquer discussão sobre o assunto, buscar o entendimento do que seja uma competência. Pode-se dizer que a competência é a capacidade de mobilizar conhecimento a fim de enfrentar uma determinada situação. Segundo Perrenoud, em entrevista cedida para Gentile e Bencini. (2000, p. 14-15):

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Três exemplos:

Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas.

Saber curar uma criança doente mobiliza as capacidades de observar sinais fisiológicos, medir a temperatura, administrar um medicamento; e os seguintes saberes: identificar patologias e sintomas, primeiros socorros, terapias, os riscos, os remédios, os serviços médicos e farmacêuticos.

Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber informar-se, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo de eleição, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas, etc.

E ele afirma, ainda, que “esses são exemplos banais”. Outras competências estão ligadas a contextos culturais e profissionais e a condições sociais. Os seres humanos não vivem, todos, as mesmas situações, mas desenvolvem competências adaptadas a seu mundo. A selva das cidades exige competências diferentes da floresta virgem; o pobre tem problemas diferentes dos ricos para resolver. Algumas competências desenvolvem-se em grande parte na escola, outras não.

Assim, é fundamental diferenciar competência de habilidade, compreendendo, de forma simplificada, que a competência orchestra um conjunto de esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, enquanto a habilidade é menos ampla e pode servir a várias competências.

A construção de competências é inseparável da formação dos esquemas mentais que mobilizam os conhecimentos adquiridos, num determinado tempo ou circunstância. A mobilização dos diversos recursos cognitivos, numa determinada situação, assegura-se pela experiência vivenciada. O sujeito não consegue desenvolvê-la apenas com interiorização do conhecimento; é preciso internalizá-la, buscando uma postura reflexiva, capaz de torná-la uma prática eficaz.

A discussão das competências tem um viés de grande importância — o currículo escolar —, campo mais interessante para transformar o processo pedagógico não apenas em um rol de conteúdos, de disciplinas, mas em um todo, preocupado para além desses saberes, muitas vezes isolados do mundo em que aluno e professor vivem. O currículo deve expressar e oportunizar a relação entre a construção do conhecimento e sua reflexão com a realidade.

Para tanto, é fundamental perceber que a escola deve repensar suas formas de processar a educação, buscando entender como trabalhar as competências e investir na formação dos professores — tarefa cuja relevância consiste em potencializar as competências destes como educadores, para melhor desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Para Rios (2001), competência na educação ou na docência deve referir-se ao conjunto de propriedades de caráter técnico, ético, político e também estético:

Fazendo a articulação entre os conceitos de qualidade, chegamos a uma definição de competência que apresenta como uma totalidade que abriga em seu interior uma pluralidade de propriedades, um conjunto de qualidades de caráter positivo fundadas no bem comum, na realização dos direitos do coletivo de uma sociedade. (p. 93).

Nessa perspectiva, a dimensão técnica é o suporte da competência, que precisa ser desenvolvida pela determinação autônoma e consciente dos objetivos e finalidades, por meio do compromisso com as necessidades concretas do coletivo e pela presença da sensibilidade e da criatividade.

Já as dimensões éticas e política estabelecem uma relação estreita entre si: a ética é a reflexão sobre o costume, envolvendo o seu questionamento, a busca de seu fundamento e dos princípios que o sustentam. A moral, de acordo com Rios (2001), corresponde à ação humana dentro do contexto social. Por fim, a estética é uma dimensão da existência, do agir humano, que traz em seu bojo a luz para a subjetividade do professor. Em se tratando de competência, a dimensão estética envolve um movimento na direção da beleza, como algo que se aproxima do concretamente necessário para o bem social e coletivo.

Portanto, segundo Rios (2001), a ação docente competente envolve técnica e sensibilidade, orientadas pelo conjunto de propriedades que possibilitam bons resultados para o próprio professor, para os alunos e para a sociedade.

É, portanto, um viés de uma práxis pedagógica autônoma e reflexiva, que se opõe à lógica da racionalidade técnica. Como explica Nóvoa (1995), é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Para ele, os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais: todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. Mas, como reforça Nóvoa:

As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente deve possuir capacidades e habilidades de autodesenvolvimento reflexivo. (p. 27).

Nóvoa completa, dizendo que:

a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (p. 28).

Esse termo, ou essa idéia de “professor reflexivo”, começou a ser utilizado no cenário nacional a partir dos anos 90 do século XX e aponta para uma nova concepção do trabalho docente, segundo a qual o ato de reflexão do professor só terá sentido se ocorrer no relacionamento interativo com os demais atores do processo educativo, como já citado anteriormente, aqui, em Tardif.

Essa concepção do trabalho docente é importante porque a valorização do saber experiencial, validado na interação entre os atores, atribui-lhe características necessárias para uma prática educativa crítica e voltada para o contexto sociocultural de todos os atores. Mais importante ainda, na reflexão interativa, o ato educativo é discutido dentro da realidade concreta da comunidade e relacionado com contexto, com o “saber fazer” e “saber ser” que, coerentes entre si, auxiliam, conforme indica Freire (2003), na formação constante do educador crítico e transformador social.

Nesse sentido, saber algo não é somente fazer um julgamento verdadeiro sobre esse fato ou ação, mas também ser capaz de estabelecer para quais razões esse julgamento é verdadeiro. Ou seja, como esse fato ou essa ação se coloca no contexto. De acordo com Tardif e Gauthier (2001), nessa concepção o saber assume uma dimensão social fundamental, na medida em que se refere a uma construção coletiva de natureza lingüística, resultante de discussões e de intercâmbios discursivos entre seres sociais.

Essas novas dimensões educacionais serão mais bem exploradas no Capítulo II deste trabalho.

3 A GEOGRAFIA E A PRÁTICA SOCIAL: TÃO IMPORTANTE E TÃO DESPREZADA NA ESCOLA

Neste capítulo, procuramos apresentar as concepções sobre o ensino, ressaltando sua importância e os seus desdobramentos práticos na vida de qualquer cidadão. Apresentamos os conceitos, as concepções e a história da Geografia no decorrer dos tempos, relacionando esses assuntos ao processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Discutimos os objetivos e as proposições da Geografia no ensino fundamental e apontamos algumas possibilidades de trabalho no cotidiano da sala de aula.

Os PCN surgiram em 1998, para orientar as escolas sobre como deveria ser o ensino a partir do ano de sua criação. Eles não são apresentados como um currículo, e sim como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração de seu programa curricular; para ajudar a unidade de ensino a cumprir seu papel constitucional de fortalecimento da cidadania.

3.1 Geografia e Ensino – Concepções e Práticas

O ensino e a aprendizagem da Geografia, nos cursos acadêmicos dos quais temos conhecimento, têm-se caracterizado pela utilização excessiva da teoria e de quase nenhuma prática em relação aos seus conteúdos, os quais também são descontextualizados e muitas vezes estereotipados.

Como explica Lacoste (1988, p. 56):

O discurso geográfico escolar que foi imposto a todos no fim do século XIX e cujo modelo continua a ser reproduzido hoje, quaisquer que pudessem ter sido, aliás, os progressos na produção de idéias científicas se mutilaram totalmente de toda a prática e, sobretudo, foi interdita qualquer aplicação prática. De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a Geografia, ainda hoje, é a única a aparecer, por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática fora do sistema de ensino.

A *prática tradicional* ainda é uma realidade freqüente que envolve professores e alunos desmotivados e atividades cognitivas pouco interessantes e pouco criativas (KAERCHER, 2004, p. 36).

Há ainda a angústia diante das dificuldades para transformar as potencialidades em realidades efetivas; a denúncia das precariedades das condições de trabalho no magistério e dos problemas de manejo de classe, em que as falas dos professores demonstram que encontram dificuldade em especificar a importância da Geografia e também em aprofundar a reflexão sobre como trabalhar o cotidiano dos alunos e a construção de conceitos. Ainda declaram ter muita dificuldade na representação social para orientarem-se espacialmente, como constata Cavalcanti (1998). E, completando a nossa idéia, Kaercher afirma que o que se apura é “[...] uma carência que é social/coletiva: a dificuldade da formação dos professores de Ensino Fundamental e Médio e a dificuldade de efetivar um ensino de Geografia que desenvolva melhor o potencial criativo da disciplina, bem como o potencial cognitivo dos alunos.” (2004, p. 61).

Portanto, junto-me a Pontuschka (1999), Callai (1995) e Kaercher (2004), que já pontuaram a preocupação de tornar o ensino da Geografia algo que estimule a reflexão sobre o mundo fora da escola, aproximando a matéria escolar, Geografia, das experiências cotidianas ligadas ao espaço.

Acreditamos que o “saber geográfico” e o “fazer pedagógico” precisam estar em inter-relação, para que a formação - inicial e continuada - atenda às reais necessidades do mundo atual, valorizando a formação integral do professor, desfazendo o caráter fragmentado que constitui historicamente as ciências humanas.

Como explica Lacoste em relação a esse tema:

O fato de que os geógrafos consideram elementos de conhecimento elaborados por múltiplas ciências não deve mais ser tomado, hoje, como a prova das carências ou do estatuto epistemológico ultrapassado da Geografia. Essa pode ser considerada um saber científico, mas com uma condição formal de que todos esses elementos de conhecimento, mais ou menos disparatados, não sejam mais enumerados, justapostos num discurso do tipo enciclopédico, mas, ao contrário, articulados em função de um fim. De fato, a legitimidade epistemológica de um saber se baseia não mais num quadro acadêmico, seja ele científico, mas sobre práticas sociais providas de resultados tangíveis. (1988, p. 228).

Dessa maneira, o autor instiga-nos também a pensar por que o conhecimento geográfico, considerado tão útil à prática social cotidiana, é tão desprezado na escola; e não somente no Brasil, mas em nível mundial.

Para José William Vesentini (2005):

Uma coisa é certa: o ensino tradicional da geografia – mnemônico e descritivo alicerçado no esquema “a Terra e o homem” – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre a sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando peça de museu. (p. 220).

Para o autor, há quase um consenso entre os professores de Geografia (pelo menos no Brasil), de que atualmente estamos vivenciando a transição da Geografia escolar, tradicional, para a Geografia crítica. De acordo com ele, pode-se dizer que os pressupostos básicos dessa “revolução” ou reconstrução do saber geográfico consistiram e consistem na criticidade e no engajamento.

Criticidade entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico – que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional, que ajude a esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. E engajamento, visto como uma geografia não mais “neutra” e sim comprometida com a justiça social, com a correção das desigualdades socioeconômicas e das disparidades regionais. (VESENTINI, 2005, p. 223)

Na visão do autor, o fortalecimento dessas mudanças em curso no sistema educacional deve passar pelo viés do educador.

O professor crítico e/ou construtivista – e não podemos esquecer que o bom professor é aquele que ‘aprende ensinando’ e que não ensina, mas ‘ajuda os alunos a aprender’ – não apenas *reproduz*, mas também *produz* saber na atividade educacional. (VESENTINI, 2005, p. 224).

Vesentini prossegue, afirmando que a Geografia crítica escolar, portanto, não consiste na mera reprodução; ela leva em conta a realidade dos alunos e os problemas de sua época e lugar.

A geografia crítica preocupa-se basicamente com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, com a cidadania, afinal, que é ao mesmo tempo o resultado e a condição da existência de cidadãos ativos e participantes, isto é, que questionam a realidade e (re) constroem os direitos democráticos ou direitos do homem (inclusive os direitos das minorias e o direito de ser diferente). (VESENTINI, 2005, p. 227-228).

Não há dúvida de que um sistema escolar renovado e apropriado aos desafios do século XXI deva levar em conta a “compreensão do espaço/tempo”, a valorização das escalas global e local, a expansão dos direitos humanos, a necessidade do educando de aprender a conviver com os outros, além da questão ambiental. Mas não é só isso, para Vesentini:

[...] um ensino crítico da Geografia não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais. Ela também implica valorizar determinadas *atitudes* – combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e *habilidades* (raciocínio, aplicação/elaboração dos conceitos, capacidade de observação e de crítica, etc). E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais, etc. (2005, p. 228).

Essas questões nos remetem à reflexão sobre o ensino de Geografia nos cursos superiores e, em especial, no curso de Pedagogia, assim como Lacoste (1988) nos instiga a pensar “mas para que serve a Geografia?”:

Para que a Geografia seja reconhecida pela comunidade científica como um saber tão necessário como a Medicina ou a Agronomia, é preciso que os geógrafos, quaisquer que possam ser as pesquisas de cada um deles e que façam ou não Geografia “aplicada”, estejam conscientes de que sua razão coletiva de ser na sociedade é de saber pensar o espaço para que ali se possa agir mais eficazmente. (p. 228-229).

No entanto, mesmo nos cursos de formação acadêmica, a aprendizagem da Geografia reduz-se à memorização e caracteriza-se pelo uso descontextualizado de conceitos. Além disso, o ensino de Geografia ainda mantém

uma prática tradicional - sem fazer referência às experiências socioespaciais. Este nível de ensino da Geografia é assim tratado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (2001).

[...] a maneira mais comum de se ensinar Geografia tem sido pelo discurso do professor ou pelo livro didático. Este discurso sempre parte de alguma noção ou conceito chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural que é descrito e explicado, de forma descontextualizada do lugar ou do espaço no qual se encontra inserido. Após a exposição, ou trabalho de leitura, o professor avalia, pelos exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo. (p. 115).

Não podemos deixar de abordar também a complexidade de transpor os conteúdos da Geografia acadêmica para a Geografia escolar, devido à diversidade de concepções teóricas. Entretanto, e apesar de suas especificidades e de seus propósitos intrinsecamente relacionados, não podemos distanciar as discussões teórico-metodológicas da Geografia acadêmica e vice-versa.

Por exemplo, os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em Geografia são necessários para o reconhecimento e para a organização dessa área acadêmica, mas não basta o futuro professor dominar conceitos teóricos; é preciso refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação teoria e prática, revendo a didática e a metodologia que o instrumentalizam para o exercício da profissão docente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) indicam que, para que a prática em sala de aula seja eficiente, é preciso haver, no processo de formação do educador, um sólido embasamento teórico sobre a disciplina com que irá trabalhar com seus futuros alunos; é importante, também, a compreensão do percurso da matéria nos diferentes momentos históricos da sociedade, além do entendimento da importância da disciplina para a formação dos indivíduos em desenvolvimento.

O conhecimento dos objetivos de trabalho; das utilidades dos conteúdos para a vida prática; e do que é necessário para a realização de uma ação pedagógica que assegure aos educandos a compreensão e a transformação da realidade também são ferramentas úteis e essenciais no processo de ensino.

Assim, de maneira ideológica e prática, é necessário abordar, no ensino da disciplina, uma Geografia reflexiva, capaz de considerar o papel dos atores sociais no seu espaço cotidiano, a fim de que, em uma ação conjunta,

professores e alunos possam compreender a importância dos conteúdos geográficos nas suas vidas.

É importante destacar que, para realizar uma análise geográfica que considere a complexidade do mundo, não é possível trabalhar os conteúdos da dinâmica físico-natural isolada e mecanicamente, pois tais conteúdos são vistos como parte integrante do espaço produzido pela sociedade.

O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais este campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico. (PCN, vol. 5, História e Geografia, p. 108).

Alguns critérios de seleção e de organização dos conteúdos de Geografia também são sugeridos pelos PCN. Estes, essencialmente, indicam que “a seleção de conteúdos de Geografia deve contemplar temáticas de relevância social, cuja compreensão, por parte dos alunos, se mostre essencial para a sua formação como cidadão.” (BRASIL, 2001, p. 123) E completam: “Pelo estudo da Geografia os alunos podem desenvolver hábitos e construir valores importantes para a vida em sociedade”.

Outro critério que os PCN creditam como importante na seleção de conteúdos refere-se às categorias de análise da própria Geografia. Como é explicitado, procurou-se delinear um trabalho a partir de algumas categorias consideradas essenciais:

Espaço geográfico, paisagem, território e lugar sintetizam aspectos da organização espacial e possibilitam a interpretação dos fenômenos que a constituem em múltiplos espaços e tempos. A partir delas pode-se identificar a singularidade do saber geográfico, ou seja, a realidade como uma totalidade de processos sociais e naturais numa dimensão histórica e cultural. Os conteúdos a serem estudados devem promover a compreensão, por parte dos alunos, de como as diferentes sociedades estabeleceram relações sociais, políticas e culturais que resultaram numa apropriação histórica da natureza pela sociedade, por meio das diferentes formas de organização do trabalho, de perceber e sentir a natureza, de nela intervir e transformá-la. (BRASIL, 2001, p. 123-124).

Nesse sentido, os PCN têm como marco explicativo a perspectiva construtivista de aprendizagem, apoiando-se na premissa de que o conhecimento surge e se enraíza através da ação e da interação dos sujeitos (professores e/ou alunos) com os objetos a serem apreendidos pela consciência. O ato de aprender, portanto, exige do aprendiz ação concreta e diálogo concreto com os suportes que veiculam elementos do saber constituído historicamente.

A propósito do processo de aprendizagem sob o ponto de vista do sujeito e da sua realidade, o estudioso da Geografia e da Geomorfologia, Aziz Ab'Saber, em entrevista à Revista *Escola*, propôs uma regionalização do ensino, o que contraria a Lei de Diretrizes e Bases e os PCN. Diz o pensador:

Fazer leis baseadas em índices de repetência e regras gerais para um país de escala continental, não leva a nada. Em minha opinião, o papel do professor de Educação Básica deve ser o de incentivar os alunos a construir o conhecimento da região onde vivem, desde os limites territoriais até as características geográficas, econômicas e políticas. Essas informações servirão para ele se localizar como cidadão e sempre servirão de base para qualquer estudo de espaços maiores, as chamadas macroregiões. Nesse sentido, um estudante da Bahia precisa conhecer as outras regiões do país. Isso é importante, claro. Na verdade, é um conhecimento acumulado e, portanto, menos fundamental que os objetos de estudo imediatos. Por tudo isso, repito: o primeiro passo deveria se incorporar à filosofia do processo que se baseia no saber local, investir na formação dos professores e, só então, exigir resultados melhores (p. 16).

Em relação à disciplina Geografia, (GEBRAN, 2004) aponta que tais propostas, sustentadas nos referenciais da Geografia crítica, apresentaram novos caminhos no sentido de viabilizar possibilidades de uma ação pedagógica redimensionada, como explica a autora. Para tanto, redimensionar o ensino da Geografia, com vistas à formação do aluno-cidadão, exige dos docentes um repensar constante e permanente de suas práticas e de suas concepções. “Dessa forma, há de se considerar que a maioria dos professores apresenta defasagens de fundamentação teórico-metodológica que, aliadas às dificuldades cotidianas da sua profissão, não propiciam a realização das reflexões exigidas para uma educação que se pretende plural”, pontua de forma crítica a autora. (GEBRAN, 2004, p. 24).

Uma educação que se pretende plural pauta-se por uma ótica que implica um projeto educacional, e isso exige pensar e/ou explicitar não só a concepção de Ciência e de Geografia, mas também os valores éticos em que nos baseamos para conviver em sociedade e para ser, como professores, formadores de

opinião. Implica que assumamos como subjetivas, contraditórias, inconclusas, parciais e sujeitas a constantes retificações as nossas idéias acerca dos conceitos e os juízos de valor que fazemos sobre Ciência, Geografia, Educação, Filosofia, etc.

Assim como defende Kaercher (2004, p. 54-55), acreditamos que, embora os conceitos e as idéias usados pela ciência sejam apoiados na razão, são conceitos provisórios e parciais que exigem uma ação racional intencional para que sejam entendidos e, por que não?, Aceitos pelos que nos ouvem.

Ação pedagógica é aposta, pois agimos no sentido de que meu projeto seja válido e aceito. E esse projeto, seja ele qual for, não é dado aprioristicamente como viável ou não. É nossa ação – baseada na razão e no desejo – que, confrontada com a realidade cotidiana vai legitimar nosso projeto pedagógico e/ou de Geografia. (p. 55).

Corrêa (1995, p. 26-27) ajuda a mostrar-nos a importância do ensino de Geografia, pois esta pode refletir o que, aparentemente óbvio, está obnubilado pela maioria das pessoas:

[...] Uma sociedade só se torna concreta através de seu espaço, do espaço que ela produz e, por outro lado, o espaço só é inteligível através da sociedade. Não há, assim, por que falar em sociedade e espaço como se fossem coisas separadas que nós reuniríamos a posteriori, mas sim de formação sócio-espacial.

Numa linha similar, Pontuschka (1999a, p.135) afirma:

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

Ou, ainda, Moreira (2002, p. 60):

O espaço é resgatado desde o contexto da história natural até o da sua conversão em história social como produto e mediação concreta da troca metabólica (homem – natureza), abrindo para redescoberta da história

como processo de hominização do homem pelo próprio homem através do processo do trabalho.

Mas, para entendermos todas essas discussões, faz-se necessária uma retrospectiva histórica das concepções e das linhas de pensamento da Geografia.

3.2 O Ensino da Geografia – Trajetória Histórica

A prática do ensino da Geografia passou por diferentes transformações oriundas de acontecimentos na ciência e na sociedade que marcaram o processo de consolidação desta disciplina no âmbito escolar brasileiro.

A institucionalização da Geografia no Brasil aconteceu na década de 1930, com a fundação do primeiro curso universitário de Geografia e História da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e a fundação do Departamento de Geografia, com o objetivo de formar licenciados e bacharéis, uma vez que a disciplina constava na grade curricular das escolas brasileiras desde o final do século XIX, mas era ministrada por qualquer pessoa que possuísse um curso superior, conforme Callai (1995, p. 30).

A autora em questão aborda que as aulas de Geografia eram ministradas por meio da descrição e da enumeração de acidentes geográficos, nomes de cidades, nomes de rios e outros dados totalmente vinculados aos livros didáticos, retratando um ensino descritivo e enciclopedista.

Naquele momento histórico de início de século, o que se esperava do cidadão era que conhecesse as informações, ou dados referentes ao território brasileiro, população e economia [...]. Na realidade se passava diretamente da forma de observação e descrição necessárias para o conhecimento dos lugares, ao ensino, sem que houvesse uma filtragem, quer dizer uma organização metodológica para a aprendizagem escolar (CALLAI, 1995, p. 31).

Dessa forma, ainda segundo a mesma autora, a descrição, o *enciclopedismo* e outras características da Geografia tradicional, influenciadas pela escola francesa e pela corrente positivista da educação, perduraram no ensino até a

década de 1960. O “pai da escola geográfica francesa”, Paul Vidal de La Blache, por exemplo, tinha como forma de abordagem da realidade e como método a observação (descrição). Ele ressaltava a importância desse método como fator definidor dessa Geografia.

Na escola francesa, a Geografia ganhou partes e divisões em áreas, como um conhecimento compartimentado. Por exemplo, sob influência da escola francesa, a Geografia elaborou estudos regionais. Por um lado, a escola francesa colaborou para alguns benefícios locais restritos; por outro lado, o país perdeu o sentido de unidade, de identidade nacional.

Como também explica Gebran (2002, p. 81-82), a Geografia tradicional estava enraizada no positivismo clássico, que analisa a realidade de forma empírica, “científica”, enciclopédica e neutra, deixando de lado as reflexões sociais de produção do espaço, desligando-se da sociedade e afastando-se de qualquer propósito de contribuir para o seu conhecimento e para a sua transformação.

Firmou-se um discurso oficial e escolar e sua permanência ainda se manifesta nos programas e planos das instituições de ensino. Essa concepção positivista reflete uma Geografia meramente descritiva, colocada a serviço do congelamento da história e dos conceitos que cria. (CALLAI, 1995, p. 82).

Na prática, a autora comenta:

No contexto da sala de aula, configurou-se uma Geografia centrada na transmissão de conteúdos pretensamente neutros e que mascara as determinações e contradições do espaço. Não há preocupações em articular e estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e as relações sociais e espaciais cotidianas, como se esse conteúdo não pudesse explicar e/ou compreender a dinâmica da sociedade, impedindo de vê-la historicamente construída (p. 82).

Pontuschka (1999) salienta que, a partir das décadas de 1960 e 1970, a Geografia tradicional começou a sofrer algumas mudanças em seus pressupostos teórico-metodológicos em razão das evoluções tecnológicas que agregaram para a Geografia novas propostas de como estudar e compreender o espaço geográfico, por meio de um embasamento filosófico, dado pelo positivismo e historicismo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais *de Geografia* (2001), a partir dos anos 1960, surgiu uma tendência crítica à Geografia tradicional,

baseada nas teorias marxistas, com objetivo de priorizar as relações existentes entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico.

No entanto,

Tanto a geografia tradicional quanto a geografia marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da geografia tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o Marxismo ortodoxo, por taxar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza. (BRASIL, 2001, p. 105).

Nessa perspectiva, surgiu uma crítica à manutenção da condição social de poder, centrado nas mãos do Estado e das classes dominantes; a essa crítica, aliou-se a idéia de transformação dos espaços e da situação.

As mudanças que aconteceram na Geografia a partir dos anos 1960 são denominadas, de acordo com Robert Moraes (1985), de movimento de renovação, que começou a se manifestar desde os meados da década de 1950; encontrou incertezas e questionamentos na década de 1960; e, a partir de 1970, buscou caminhos metodológicos por meio de duas concepções diversificadas: Geografia pragmática e Geografia crítica.

A crise da Geografia tradicional, conforme os pensamentos estabelecidos por Moraes (1985), foi positiva, por possibilitar a abertura a novos estudos e conhecimentos:

Instala-se, de forma sólida, um tempo de críticas e de propostas no âmbito dessa disciplina. Os geógrafos vão abrir-se para novas discussões e buscar caminhos metodológicos até então não trilhados. Isto implica uma dispersão das perspectivas, na perda da unidade contida na geografia tradicional. Esta crise é benéfica, por introduzir um pensamento crítico, frente ao passado dessa disciplina e seus horizontes futuros (MORAES, 1985, p. 94).

A concepção da Geografia pragmática, de acordo com Moraes (1985), apresenta propostas que visam a uma mudança de forma e a uma atualização técnica e lingüística, sem alteração do conteúdo social. Trata-se da Geografia quantitativa, que explica o temário geográfico com o uso de cálculos matemáticos, e da Geografia sistêmica, que propõe o uso de modelos de representação no trato dos

temas geográficos. No Brasil, a Geografia quantitativa desenvolveu-se sob a denominação de Geografia teórica.

A Geografia crítica é a outra vertente do movimento de renovação do pensamento geográfico. Esta denominação advém de uma postura crítica radical, a qual será levada ao nível de ruptura com o pensamento anterior. O designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade. É nítido perceber que na Geografia crítica a renovação geográfica passa a ser tratada, em termos de teoria e prática, como uma práxis revolucionária, naquele sentido de que não basta explicar o mundo, pois cumpre transformá-lo.

A concepção da Geografia crítica, conforme Moraes (1985), diz respeito, principalmente, a uma postura diante da ordem constituída, por meio da análise das condições do modo de produção capitalista em diferentes quadros regionais. Essa perspectiva teórica apresenta um mosaico de orientações metodológicas: estruturalistas, existencialistas e marxistas.

Pode-se dizer que a geografia crítica é uma frente, onde, obedecendo a objetivos e princípios comuns, convivem propostas díspares. Assim, não se trata de um conjunto monolítico, mas, ao contrário, de um agrupamento de perspectivas diferenciadas. A unidade da geografia crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente (MORAES, 1985, p. 126).

Santos (2002) afirma, em seus estudos, que o compromisso da Geografia deve atingir uma reformulação que assegure a esta disciplina a condição de ser a ciência do homem, não em sentido restrito, como objetiva a sociedade mundializada voltada para a realidade de uma minoria hegemônica, mas, sim, para todos os homens.

Nessa perspectiva, o estudo do espaço requer o reconhecimento de quem são os agentes de formação e de transformação. E a Geografia deve perseguir o objetivo de conhecer o espaço na sua formação e na maneira como foi produzido. As pessoas são agentes da transformação de um espaço mundial em transição, no qual o presente, já concretizado, passa a representar o futuro, que está sendo estruturado e reestruturado pelos homens a cada dia.

Para Lacoste (1988, p. 255), “a Geografia deve ser para o espaço o que a história é para o tempo”. Com este pensamento, o autor mostra a importância

e a necessidade de a Geografia assegurar um estudo crítico e consciente do espaço, envolvendo o físico e o humano. Ou seja, o espaço físico em si e as relações e as ações do homem sobre e no espaço. O estudo do espaço deve ser realizado por profissionais competentes e conscientes de que juntos, com a realização de pesquisa, possam atuar na formação dos sujeitos em desenvolvimento, acrescidos da compreensão do mundo a ser transformado.

Gebran (1990) diz que o conhecimento geográfico deve ser constituído por meio da contextualização no tempo e no espaço através do conhecimento científico.

Esse processo de renovação crítica da Geografia se desenvolve através de vários questionamentos do pensamento geográfico tradicional, no que diz respeito ao empirismo exacerbado por ele proposto, às análises superficiais intimamente voltadas às aparências, à teorização desvinculada da realidade social, à suposta objetividade que acaba por escamotear as contradições sociais, o dogmatismo, o congelamento dos conceitos, enfim, questionamentos que possam reverter o quadro de uma ciência "morta" e direcioná-lo à produção e à reprodução de uma ciência viva (GEBRAN, 1990, p. 58).

Para a autora em questão, a proposta básica da perspectiva crítica é propiciar um conhecimento geográfico pautado nas relações entre o homem e o meio, fundamentadas na realidade:

Essa "Geografia Nova", "Crítica" ou "Radical" propõe pensar o mundo para conhecê-lo além das aparências: a ciência como espaço de superação de dicotomias teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual, todo/parte; o espaço como estrutura complexa e em perpétuo "movimento dialético" e "expressivo" material visível da sociedade. Representa o empenho dos geógrafos em compreender as relações entre sociedade e espaço, tal como são na realidade, procurando discutir a questão da transformação social (GEBRAN, 1990, p. 59).

A perspectiva crítica da Geografia deve assegurar um conhecimento da realidade que propicie aos sujeitos a compreensão real das relações sociais, considerando o espaço como construção humana, em que sociedade e natureza se interligam pelo trabalho social. A organização do espaço é decorrente da relação entre os seres humanos e destes com a natureza. Por meio dessas relações, o espaço vai se modificando, à medida que o homem, ao suprir suas necessidades básicas de sobrevivência, produz cultura e passa a dominar técnicas que lhe

possibilitam ampliar, cada vez mais, os conhecimentos sobre as diferentes formas de exploração da natureza; assim, o ensino da Geografia deve dar ao professor e ao aluno oportunidade de vivenciar e verificar *in loco* as relações homem-natureza.

Busca-se uma Geografia com perspectivas de transformação social que, favorecendo uma real compreensão das relações entre sociedade e espaço e analisando a sociedade e o seu movimento histórico em termos de organização espacial, propicie, a partir daí, o processo de transformação (GEBRAN, 1990, p. 59).

Como ciência ou como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por se constituir em uma linguagem geográfica permeada por conceitos - paisagem, região, espaço, lugar e território - que são requisitos básicos para a análise dos fenômenos do ponto de vista geográfico.

Paisagem é um conceito operacional, ou seja, um conceito que nos permite analisar o espaço geográfico sob uma dimensão, qual seja a da conjunção de elementos naturais, socioeconômicos e culturais. Contemporaneamente, entendemos como território o campo de forças ou “teias ou redes de relações sociais”. Lugar, porém, é um outro conceito, e o entendemos por meio de nossas necessidades existenciais, quais sejam: localização, posição, mobilidade, interação com objetos e/ou com as pessoas. Identifica-se esta perspectiva com a nossa corporeidade e, a partir dela, o nosso estar no mundo — no caso, a partir do lugar como espaço de existência e coexistência.

No entanto, tais conceitos não são exclusivos da ciência geográfica; por essa razão, a Geografia tem que considerar seus diferentes significados, do mesmo modo que a análise das representações dos alunos e professores deve ser enriquecida pelo estudo desses conceitos nas suas formulações científicas.

Santos (2006) define que a função mais importante da Geografia é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico, essenciais para a prática da cidadania. “Nossa proposta atual de definição da Geografia considera que a essa disciplina cabe estudar o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação que formam o espaço.” (SANTOS, p. 62).

Defendendo a sua idéia, o autor pergunta se há mesmo um “objeto geográfico”. Em sua visão, em outras disciplinas, costuma-se dizer que existe um

objeto social ou um objeto antropológico. “Entende-se que, numa disciplina geográfica sequiosa de autonomia – e de legitimidade epistemológica – também se queira afirmar a existência de um objeto próprio. Mas que seria esse objeto geográfico?” (SANTOS, p. 72). Para os geógrafos, segundo explicação de Santos, os objetos são tudo o que existe na superfície da Terra, toda herança da história natural e todo o resultado da ação humana que se objetivou. Os objetos são esse extenso, essa objetividade, isso que se cria fora do homem e se torna instrumento material de sua vida; em ambos os casos, uma exterioridade.

Os objetos que constituem o espaço geográfico são obrigatoriamente contínuos e a população de objetos considerada pelo geógrafo não resulta de uma seleção, ainda que sábia e metódica, do pesquisador. O espaço dos geógrafos leva em conta todos os objetos existentes numa extensão contínua, todos sem exceção. Sem isso, aliás, cada objeto não faz sentido. (SANTOS, p. 73).

Isso nos aponta uma elucidação de que a prática espacial é bastante presente no cotidiano das pessoas e deve ser valorizada, assim como o conhecimento geográfico é considerado útil à prática social cotidiana e não deve ser desprezado na escola. O caminho para essa valorização nas salas de aula é não nos limitarmos ao formalismo didático, à memorização induzida ou forçada. Ensino é processo de conhecimento, mudança de qualidade no pensamento, e a memorização, por si só, não é conhecimento nem provoca mudança na qualidade do pensamento.

E, ainda, considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (2001), a perspectiva crítica da Geografia deve favorecer um ensino que prepare o aluno para fazer a leitura e a interpretação do espaço geográfico.

Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles, estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico. (BRASIL, 2001, p. 106).

A perspectiva crítica para o ensino da Geografia, de acordo com Straforini (2001), precisa da parceria com a teoria construtivista para que aconteça o êxito dos alunos no processo de ensino e aprendizagem:

Para que os ideais da geografia crítica tenham sucesso na escola, é preciso romper com a estaticidade, fragmentação, neutralidade da Educação Tradicional. O aluno precisa ser inserido na Educação não como uma “tábula rasa” ou como um elemento que simplesmente reage a estímulos vindos de fora. A idéia de dinâmica e movimento da Geografia Crítica necessita de ação. Nesse sentido, o aluno deve agir, executar a ação. Pensando em Educação, a ação do aluno não poderia deixar de ser no seu processo de aprendizagem. É, então, no Construtivismo, que a Geografia Crítica vai poder abraçar e propor a Geografia Crítica escolar. (STRAFORINI, 2001, p. 38).

A relação entre a perspectiva da Geografia crítica e a teoria construtivista reside, primeiramente, no fato de que ambas se instauram no âmbito educacional, marcadas pela ruptura com o tradicional.

Sendo a tendência educacional o fundamento do trabalho do professor em sala de aula, é necessário que aconteça também uma mudança no referencial teórico e filosófico da ação do educador, para que a prática pedagógica da disciplina esteja realmente de acordo com a perspectiva crítica.

O referencial teórico e filosófico do professor é extremamente importante, pois é ele que vai conduzir toda sua prática pedagógica. Se o referencial for positivista, como poderá romper com a prática tradicional? (STRAFORINI, 2001, p. 41).

A visão crítica da Geografia defende um ensino baseado na valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e da realidade do tempo e do espaço geográfico.

Ela deve trabalhar com a realidade do aluno, mas uma realidade de múltiplas relações. O aluno deve estar inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico. A realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta, encerrada: há uma dinamicidade constante (STRAFORINI, 2001, p. 49).

Ainda de acordo de acordo com os Parâmetros Curriculares de Geografia (2001), o ensino de Geografia no 1º Grau deve estar baseado nas dimensões subjetivas do conhecimento, por considerar as experiências individuais dentro do contexto coletivo:

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia desta última década é justamente a definição de abordagens que considerem as dimensões subjetivas e, portanto, singulares que os homens em sociedade estabelecem com a natureza. Essas dimensões são socialmente elaboradas – fruto de experiências individuais marcadas pela cultura na qual se encontram inseridas – e resultam em diferentes percepções do espaço geográfico e sua construção (p. 105-106).

Segundo essa concepção, é relevante abordar que a prática geográfica precisa propiciar procedimentos de:

problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa de fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicação das relações, permanências e transformações. (BRASIL, 2001, p. 115).

3.3 A Importância do Ensino da Geografia e a Geografia em Que Acreditamos

Em se tratando do valor educativo da Geografia, há de se considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (2001). De acordo com os seus objetivos gerais, o conhecimento geográfico tem uma relevante importância social por ter o objetivo de estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar e do território, a partir de sua paisagem.

Sendo a Geografia uma ciência que procura explicar e compreender o mundo por meio de uma leitura crítica a partir da paisagem, seu estudo pode oferecer grande contribuição para decodificar as imagens manipuladoras que a mídia constrói na consciência das pessoas, seja em relação aos valores

socioculturais, seja em relação a padrões de comportamentos políticos e nacionais, por exemplo. (BRASIL, 2001, p. 29).

É importante também ressaltar que, para alguns autores, o conteúdo da Geografia é o mundo, o espaço e a sua dinâmica contínua, em que as mudanças ganham cada vez mais velocidade. “É preciso dar condições aos alunos de pensar e agir, buscando elementos que permitam compreender e explicar o mundo em permanente reinvenção.” (CALLAI, 2001, p. 131-152). Ou ainda, como acredita Casseti (2001, p. 145-146): “Cabe à Geografia a função de preparar o aluno para uma leitura da produção social do espaço, repleto de contradições, ou o desenvolvimento da realidade, negando a ‘naturalidade’ dos fenômenos que imprimem certa passividade aos indivíduos”.

Permitir que os sujeitos adquiram conhecimentos para compreender as atuais redefinições do conceito de nação no mundo em que vivem e perceber a relevância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento como destino das futuras gerações também faz parte do ensino da disciplina, além da compreensão dos avanços na tecnologia e dos valores humanos.

De acordo com Gebran (1996), a importância do ensino da Geografia é fundamental no processo de formação dos indivíduos, uma vez que, por meio dela, o sujeito vai angariando condições de compreender seu presente, de estabelecer relações com o futuro. Isto tudo, por meio do estudo da realidade social do educando, considerando ser a situação atual fruto de modificações passadas e condição para as transformações futuras, ou seja, o espaço é algo dinâmico e em constante mudança, resultante das relações entre os indivíduos e destes com a natureza.

Portanto, como acredita Oliveira (1988), o ensino da Geografia deve desenvolver no educando a capacidade de observar, de analisar, de interpretar e de pensar criticamente a realidade, tendo em vista a transformação desta. Já Vesentini (1995) ressalta, em seus estudos, que uma das questões de maior importância no ensino da Geografia na época da globalização é pertinente à natureza e aos problemas ecológicos, que receberam um novo significado na atualidade. Portanto, o ensino da Geografia no século XXI precisa focar criticamente a questão ambiental e as relações entre a sociedade e a natureza, propiciando condições aos educandos para interpretarem textos, fotos, mapas e paisagens.

Para o referido autor, compete à Geografia escolar desenvolver a inteligência, o senso crítico, a criatividade e a iniciativa pessoal por meio da discussão dos grandes problemas do mundo. Nesse sentido, é importantíssima a tarefa da Geografia de levar o aluno a compreender o mundo em que vive, observando problemas ambientais, econômicos e culturais.

Para Callai (2001), a importância do ensino da Geografia está na possibilidade de facilitar ao sujeito a compreensão do mundo por meio de três aspectos distintos e inter-relacionados: compreensão do mundo para obtenção de informações a seu respeito; conhecimento do espaço produzido pelo ser humano e da relação da sociedade com a natureza; fornecimento aos educandos de condições para sua formação e para o desenvolvimento de sua cidadania. E, para a autora, o exercício de nossa cidadania só é possível quando fazemos a leitura do mundo.

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades (CALLAI, 2005, p. 228-229).

E completa:

Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de geografia, passa a ser importante para quem quer pensar, entender e propor a geografia como um componente curricular significativo. Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem (CALLAI, 2005, p. 229).

Essa reflexão reforça o nosso posicionamento de que a formação dos profissionais deve se pautar pela construção de um ensino-aprendizagem que se baseie na realidade educacional concreta, estabelecendo vínculo entre teoria e prática.

Para Carlos (2002, p. 112), o professor de Geografia precisa formar uma criança e um jovem que deverão se movimentar bem no mundo de hoje, na complexa realidade deste final de milênio, e ainda prepará-lo para enfrentar outras situações que estão por vir.

Há que se pensar em um ensino que forme o aluno do ponto de vista reflexivo, flexível, crítico e criativo. Não é uma formação para o mercado de trabalho apenas, mas um jovem preparado para enfrentar as transformações cada vez mais céleres que certamente virão.

3.4 A Geografia no Ensino Fundamental: Objetivos e Proposições

Como aponta Pontuschka (1999, p. 63),

a Geografia é, sem dúvida, uma disciplina fundamental para os alunos acompanharem e compreenderem as transformações do mundo a partir da descoberta da relação existente entre o particular e o geral, entre a localidade onde vive e seu país e entre o país e o mundo. O conhecimento e organização do espaço geográfico, o funcionamento da natureza e o impacto da ação dos grupos humanos sobre o meio ambiente são requisitos básicos para o sujeito perceber-se como agente transformador, com poderes de atuar positivamente na preservação ambiental, na construção de sua cidadania e na consciência de sua dignidade humana.

De acordo com os objetivos gerais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) para o ensino fundamental, explicitados na introdução da 3ª edição do volume 5 (História e Geografia) do Ministério da Educação (MEC), para que a Geografia, como disciplina, possa fornecer aos alunos elementos necessários à compreensão da realidade e à formação da cidadania, ela deve adotar alguns critérios de seleção e de organização dos conteúdos que possibilitem aos educandos:

- condições de perceberem-se como parte do espaço e como seres sociais;
- conhecer e compreender a organização do lugar onde vivem reconhecendo o espaço geográfico como resultante das relações entre os indivíduos e destes com a natureza;
- perceber que a organização do espaço reflete a dinâmica do modo de vida dos grupos humanos;

- conhecer as dinâmicas e as interações dos fenômenos geográficos;
- reconhecer as desigualdades socioeconômicas, compreendendo suas causas e sua inserção no espaço, tendo em vista o desenvolvimento de ações que objetivam transformações sociais necessárias a uma sociedade mais justa;
- compreender e valorizar a sociodiversidade entre povos e indivíduos, reconhecer a interação da Geografia com outras áreas do conhecimento;
- compreender diversas fontes textuais, documentais, interpretando, analisando, relacionando e localizando informações sobre o espaço geográfico;
- conhecer a linguagem cartográfica e utilizá-la na obtenção de informações sobre fenômenos especializados, assim como saber representá-los espacialmente.

Sendo o espaço geográfico uma construção humana, em que a sociedade e a natureza se articulam pelo trabalho social, o objetivo do ensino de Geografia, conforme Oliveira (1988) refere-se ao entendimento das relações entre os homens, uma vez que, dependendo da maneira como eles se organizam para a produção e a distribuição de bens materiais, os espaços que produzem vão adquirindo determinadas formas.

As sociedades produzem o espaço conforme seus interesses em determinados momentos históricos. Portanto, o espaço geográfico é histórico e vai adquirindo determinadas formas que materializam a organização social e econômica ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, Oliveira (1988) salienta que a natureza não é vista isoladamente como um conjunto que funciona apenas segundo leis naturais, mas ela é incorporada à dinâmica da sociedade, compreendendo o processo de apropriação do meio natural do homem por meio do trabalho, que é um ato social. Assim, tem como foco a sociedade, produzindo e reproduzindo o espaço para nele estabelecer-se e perpetuar-se. Conhecer a lógica dessa dinâmica que conduz à compreensão da sociedade em que se vive é o objetivo básico do ensino de Geografia.

Dessa forma, este deve assegurar ao aluno condições de fazer a leitura do espaço geográfico e de compreendê-lo, utilizando a linguagem cartográfica e outras linguagens e conceitos sistematizados por esta área do conhecimento, de maneira a capacitar os educandos a entender problemas cotidianos e perceber a espacialidade da sociedade, com vistas à sua transformação. Tais considerações reafirmam os objetivos estudados nos PCN.

O trabalho em sala de aula, nessa perspectiva, deve partir da vivência do aluno, de seus familiares e das relações cotidianas, a fim de que ele tenha

condições de, gradativamente, estabelecer relações cada vez mais elaboradas com uma realidade mais ampla.

Acreditamos que compete ao professor, pois, ser o mediador, por meio do uso de estratégias dinâmicas e de conteúdos significativos, e fazer a aproximação entre o que os alunos já sabem e o conhecimento geográfico produzido historicamente.

Diante dessas contribuições, pode-se argumentar que, para o aluno do ensino fundamental, é relevante o desenvolvimento de um raciocínio espacial que o auxilie na compreensão do mundo por meio da análise geográfica. Segundo Moraes,

[...] formar o indivíduo crítico implica estimular o aluno questionador, dando-lhe não uma explicação pronta do mundo, mas elementos para o próprio questionamento das várias explicações. Formar o cidadão democrático implica investir na sedimentação do aluno no que diz respeito à diferença, considerando a pluralidade de visões como um valor em si. (1998, p. 166)

Assim, a Geografia no ensino fundamental tem por objetivo analisar e interpretar o espaço geográfico, em que o homem, por meio das suas relações com o meio em que vive, produz e reproduz esse mesmo espaço. Assim, cabe ao educador e à escola, como um dos lugares onde se produzem conhecimentos, subsidiar os alunos no enriquecimento e na sistematização dos saberes, para que sejam sujeitos capazes de interpretar o mundo que os cerca.

Os conteúdos da Geografia, de acordo com os PCN (2001), devem propiciar aos alunos a aprendizagem sobre as relações do homem com a sociedade e desta com a natureza, envolvendo a importância da ação de cada um nas transformações e na preservação da natureza.

O estudo da Geografia possibilita aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm conseqüências (tanto para si como para a sociedade). Permite também que adquiram conhecimentos para compreender as atuais redefinições do conceito de nação no mundo em que vivem e perceber a relevância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações. (BRASIL, 2001, p. 29).

Outra habilidade importante que o estudo dos conteúdos geográficos pode proporcionar aos educandos refere-se à compreensão de que os progressos e

os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes são frutos da ação — individual ou coletiva — do homem no meio em que vive. Essa ação, ou conjunto de ações, permeia a formação da cidadania, construída no bojo das relações sociais.

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado (constantemente em transformação) do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e do qual se sinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos. (BRASIL, 2001, p. 29).

Santos (1998) aborda a questão da cidadania que, sem dúvida, pode ser ensinada e aprendida no contexto escolar. O trabalho com a cidadania deve ter o objetivo de fortalecer nos alunos o valor da democracia, da solidariedade e da justiça social, que são ícones que conduzem o sujeito a adquirir, gradualmente, capacidades que possibilitam a participação na vida coletiva, com autonomia.

O ensino de Geografia, de acordo com Santos (1998), deve contribuir para a formação cidadã do educando como indivíduo capaz de construir e reconstruir conhecimentos, desenvolver habilidades e definir valores. Para o autor, “a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter.” (p. 7).

Portanto, o cotidiano escolar deve possibilitar e permitir aos sujeitos situações que favoreçam o aprendizado de como cada um deve posicionar-se, de maneira a compreender a relatividade de opiniões, de preferências, de gostos, de escolhas, sempre com respeito ao outro.

A formação de atitudes para preservação ambiental também é parte do exercício pleno de cidadania. De acordo com os PCN (2001), desenvolver o respeito ao meio ambiente e levar à formação de uma consciência ecológica é um trabalho educativo imprescindível, que deve acontecer na disciplina de Geografia e em todas as outras, pois a preservação dos recursos naturais é necessária para a sobrevivência das futuras gerações. Para isso, é relevante educar os futuros cidadãos brasileiros dentro do espírito de preservação do ambiente como garantia

de construção de um mundo ecologicamente equilibrado. Para preservar, é preciso, primeiramente, conhecer.

Ressalta-se, portanto, o significado da educação geográfica na formação de um indivíduo crítico para o exercício da vida cidadã. O que se pretende hoje da Geografia é que forneça subsídios que permitam ao aluno compreender a realidade que o cerca em sua dimensão espacial – tanto física quanto humana – e no contexto de suas transformações, da velocidade desta e de sua complexidade. Essa é a contribuição específica da Geografia em qualquer instância, seja relacionada à pesquisa, ao ensino, ao meio ambiente ou à própria vida.

3.5 Possibilidades de Ação

Considerando os subsídios teóricos da Prática de Ensino em Geografia (1991), que fundamenta o trabalho em sala de aula de acordo com a visão socioconstrutivista, os principais objetivos da disciplina na primeira fase do ensino fundamental devem ser a compreensão e a construção da cidadania, com base nas noções de solidariedade, justiça, respeito mútuo e adesão às regras da sociabilidade.

Para tanto, o processo deve basear-se na produção permanente de novos conhecimentos a partir das expectativas, das demandas e das descobertas do próprio aluno, que deverá perceber, organizar e verbalizar as mais diferentes situações.

Ao educador compete, nessa perspectiva de trabalho, o papel de agente mobilizador e estimulador da capacidade cognitiva do aluno, por meio da apresentação de atividades diversificadas. Sempre atento aos interesses e às demandas do grupo, cabe ao professor despertar, provocar e assegurar a continuidade do foco de atenção do aluno para os conhecimentos básicos a serem desenvolvidos nas distintas fases da escolarização.

Alguns recursos auxiliam o professor e o aluno nessa tarefa: o uso amplo da linguagem oral em diferentes situações tende a propiciar o desenvolvimento e o aprimoramento da capacidade de comunicação do aluno; diante da descoberta e da utilização de quaisquer fontes de materiais ou

documentos históricos, a análise do significado dos registros deve ser feita pelo professor e pelo aluno, ao invés de simplesmente utilizá-los como ilustração de trabalhos.

Na perspectiva da visão socioconstrutivista de trabalho, de acordo com a Prática de Ensino em Geografia (1991), uma vez que professor e aluno estão imersos num determinado grupo social, é imprescindível que tragam para o interior da escola todas as formas de transmissão e de registro de conhecimentos e informações que o conjunto da sociedade utiliza habitualmente.

Assim, os recursos audiovisuais e de comunicação - televisão, computador com acesso à Internet, jornais, revistas, fitas de vídeo, documentários cinematográficos, desenhos, pinturas, histórias em quadrinhos, dentre outros - devem ser habitualmente utilizados de forma tal, que sua utilidade e sua função possam ser percebidas pelos alunos.

As notícias dos jornais e das revistas também podem ser adaptadas ao nível de compreensão e de interesse dos educandos, sempre relacionadas aos conteúdos de cada etapa do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é despertar o interesse do estudante pelo que se passa na sociedade e, ao mesmo tempo, oferecer ao professor uma oportunidade de promover debates que levem os alunos à construção de uma visão realista e crítica dos problemas sociais brasileiros.

A utilização de notícias, de comentários e de editoriais publicados pelos jornais e pelas revistas é um excelente ponto de partida para debates sobre questões como cidadania, ética, leis, códigos de conduta profissional, organização do estado e da sociedade. Quanto mais vinculadas forem as notícias à realidade imediata que cerca o aluno, maiores serão o interesse e o envolvimento do grupo nas discussões sobre os problemas nelas abordados.

Percebemos também que, por meio da pesquisa, o professor, junto com os seus alunos, poderá problematizar a realidade a partir da análise do espaço construído, pois as informações que chegam pelos diversos meios de comunicação exigem um professor constantemente atualizado, capaz de orientar a observação, a descrição, a análise e a interpretação dos dados e fatos, bem como a sua representação, em uma perspectiva de (re)significação de novos saberes e de produção do conhecimento escolar.

Outro procedimento pedagógico que favorece a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a Prática de Ensino em Geografia (1991),

é a realização de trabalhos em grupo, com objetivo de despertar a consciência crítica do aluno para o valor da convivência e para o significado da relação de alteridade.

O necessário, portanto, é que os educadores rompam com os pressupostos tradicionais e que assumam uma postura crítica e humanista na prática de sala de aula, tanto para ministrar os conteúdos, quanto, e principalmente, para formar cidadãos críticos, conscientes e atuantes.

4 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

O desenvolvimento desta pesquisa sempre esteve voltado para encontrar respostas que nos permitissem um entendimento maior sobre o ensino de Geografia no curso de Pedagogia. Um dos principais objetivos do nosso trabalho foi analisar as práticas pedagógicas da disciplina Geografia no referido curso e suas contribuições para a formação do professor das séries iniciais.

Sendo assim, por meio da investigação, da observação, da aplicação de questionários, de análises de documentos e de conversas informais, elegemos um curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino para nosso estudo de caso para buscar compreender o cotidiano e as práticas pedagógicas presentes nesse processo.

Para atingir nossos objetivos também nos utilizamos da revisão da literatura sobre formação de professor, ensino de Geografia e análise da legislação referente ao Curso de Pedagogia e as Diretrizes Curriculares.

A abordagem qualitativa foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, tendo como instrumento para a coleta de dados questionários semi-estruturados com alunos e professora, que nos ajudaram a desvendar aspectos significativos sobre o tema explorado e que constituíram o Estudo de Caso.

Essa análise deteve-se – em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras – na observação participante da realidade por meio de questionários fechados e abertos com alunos e professora do curso, o que permitiu aprofundamento e proximidade com os sujeitos da pesquisa. Optamos também por essa escolha por acharmos a solução mais pertinente – e que resultaria mais positiva –, em virtude do tempo curto que tínhamos disponível para a realização da pesquisa.

Esta foi à tarefa da pesquisa sobre o ensino de Geografia no curso de Pedagogia: o planejamento dos questionários; o contato com as fontes, com seus modos de falar de suas vidas e de suas perspectivas; a tarefa de descrever pessoas, situações e acontecimentos; a análise dos dados e as conclusões.

Vale relatar que foi árdua a nossa tarefa para encontrar uma instituição disposta a abrir as suas portas para o desenvolvimento da pesquisa. Ao contrário do que idealizamos inicialmente, algumas surpresas nos foram postas durante o

caminho. Sabemos que a realidade nem sempre se apresenta como pretendemos, mas não esperávamos que o acesso às faculdades privadas fosse tão difícil (foram procuradas, ao todo, quatro). Não iremos discutir os motivos das recusas, mas é válido frisar que enfrentamos barreiras por parte de educadores de três instituições.

Ao pensar em discutir o ensino de Geografia desenvolvido no curso de Pedagogia, a primeira instituição sugerida foi uma que estivesse próxima a nossa realidade. A escolha inicial deu-se não apenas pela proximidade física, mas pela intenção de debater os referenciais de educação no contexto em que atuamos, de forma a contribuir com a comunidade de professores em que estamos inseridos.

No entanto, o acesso para o desenvolvimento da pesquisa nos espaços dessa faculdade nos foi negado. Por meio de sua proprietária, fomos informados de que não seria permitida a realização da nossa pesquisa, já que não fazíamos parte do quadro de professores da instituição. Ou seja, pelo nosso entendimento, diante dessa justificativa, somente poderíamos executar ali o nosso projeto caso pertencêssemos ao quadro efetivo de professores.

A segunda instituição procurada também se recusou a acolher-nos, sem dar justificativa ou explicação. A terceira faculdade acenou-nos com uma espécie de “luz no fim do túnel”, mostrando-se receptiva à realização de nossa pesquisa em seus espaços. Fomos muito bem recebidos pela coordenação do Comitê de Ética e Pesquisa da instituição e entregamos toda a documentação solicitada para prosseguir com nosso projeto. Nesse primeiro encontro, fomos informados de que “não haveria nenhum impedimento para a sua realização”.

No entanto, a documentação não foi aceita, e somente fomos avisados da recusa oficial após 60 dias de muita insistência, de desencontros de informações, de inúmeros telefonemas e de idas à faculdade. Apesar de percebermos as esquivas sutis – e talvez certo descaso –, ainda estávamos apostando em uma resposta positiva, motivados e esperançosos pela forma como fomos recebidos em nossa primeira visita. Entretanto, não esperamos o prazo expirar. Um pouco antes da data da resposta negativa, fomos procurar, de forma perseverante, a quarta faculdade.

“É uma faculdade pequena, e ela está aberta para a pesquisa. Eu não tenho nada a esconder”. Foi dessa maneira que a diretora-proprietária da quarta instituição nos recebeu e, dessa forma, finalizou a nossa árdua saga em busca de um espaço educacional para desenvolver o nosso trabalho.

No primeiro encontro fomos muito bem recebidos. A diretora-proprietária apresentou-nos para a coordenadora do curso de Pedagogia, que nos levou a conhecer a professora da disciplina de Geografia, além de nos mostrar todas as dependências da faculdade, como o laboratório de informática e outros setores, onde poderíamos, finalmente, iniciar nosso trabalho de coleta de dados.

4.1 Coleta de Dados

Definindo o campo da pesquisa, procuramos, em um primeiro momento, conhecer os nossos interlocutores, ou seja, o professor — sujeito que atua oficialmente nos espaços educacionais e, portanto, peça fundamental para a investigação — e os alunos que cursavam a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia no curso de Pedagogia, sujeitos que apreendem as atuações pedagógicas no referido curso de formação de docentes.

Inicialmente, para a coleta de dados utilizamos três instâncias de verificação:

1. Análise Documental
2. Aplicação de Questionários (fechados e abertos).
3. Observações de Sala de Aula.

Tendo como foco da investigação os contornos do Estudo de Caso, sentimos a necessidade de uma delimitação inicial para realização da pesquisa documental. Elegemos para isso o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso e o Plano de Curso do Ensino de Geografia, no sentido de melhor compreender a lógica teórica que deveria permear este estudo. Acreditamos que o PPP seja um elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico e da formação de professores nas perspectivas emancipatória (VEIGA, 1991) e de planejamento participativo (VASCONCELOS, 2002).

Solicitamos à coordenadora pedagógica do referido curso a permissão para aplicar questionários aos alunos e à professora de Metodologia de Ensino de Geografia, como forma de coleta de dados. Iniciamos as visitas à instituição e as aplicações dos questionários em 30 de agosto de 2007, finalizando em 06 de

dezembro do mesmo ano. O contato *in loco* com as alunas e com a professora acontecia às quintas-feiras e, ao todo, foram 11 dias de efetiva coleta de dados, ou seja, ao todo foram 11 observações em sala de aula. Em razão de alguns feriados e dos períodos de provas, especialmente no final do ano, muitas alunas não freqüentaram as aulas em seu horário normal, prejudicando – em certos momentos – a aplicação dos questionários, que se deu, com a permissão da coordenadora e também da professora, em sala de aula. Explicados os objetivos, os questionários eram entregues às alunas e recolhidos imediatamente após as respostas.

Como explicam as autoras Lüdke e André, o questionário — especialmente aqueles não totalmente estruturados, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões — discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, as quais, no fundo, são a verdadeira razão de ele existir. “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.” (1986, p. 34).

Tomando como sujeitos de pesquisa, conforme já afirmamos, alunos e o professor de Metodologia do Ensino de Geografia de um Curso de Pedagogia da instituição privada, estabelecemos como ponto de partida para a coleta de dados a observação e os depoimentos desse grupo.

Com o objetivo de saber o perfil de nossos interlocutores, encaminhamos a eles questionários — acompanhados de carta explicativa dos propósitos de pesquisa — que nos permitiram coletar e relacionar dados como gênero, idade, titulação, tempo de formados e tempo de docência, o número de disciplinas que ministram e o tipo de disciplinas em que atuam.

A seguir, pedimos para a professora discorrer sobre suas atividades como docente: como prepara as suas aulas, como se relaciona com os alunos, por que buscou a carreira docente, como se tornou professora e quais suas dificuldades.

Com esses questionários, pretendíamos estabelecer o panorama atual do ensino de Geografia no curso de Pedagogia. Partimos de questionamentos de caráter geral: o primeiro aspecto a ser abordado seria o perfil do profissional de Pedagogia a ser formado; com o auxílio desses dados, buscaríamos estabelecer os caminhos que a Pedagogia tomará, o que foi de grande importância para podermos trabalhar com o segundo objetivo desta pesquisa: dimensionar a formação do docente de Pedagogia, porque este é o formador desse futuro profissional. E, por

último, abordaríamos as ações necessárias para a formação do discente e do docente em Pedagogia, para o ensino de Geografia.

A seguir apresentaremos, em linhas gerais, o cenário de nossa investigação.

4.2 Contextualização do Espaço da Pesquisa

A Faculdade de Ciências Humanas do Interior do Estado de São Paulo – instituição escolhida em nosso trabalho – foi credenciada em 01.02.2001, por meio da portaria MEC 143 e teve seu curso de Pedagogia autorizado pela Portaria MEC 212, de 08.02.01. Os cursos são semestrais, com processo seletivo anual.

O curso de Pedagogia dessa instituição está organizado, atualmente, em seis semestres, em um total de 3.800 horas, incluindo 640 horas de estágio. Possui nove professores no total, sendo dois doutores, três mestres e quatro especialistas.

Em relação à Geografia, esta recebe o nome de “Metodologia do Ensino de Geografia e História – I”, com total de 40 horas no semestre, para a turma do 2º semestre. Com a mesma quantidade de horas, a disciplina para a turma do 4º semestre recebe o nome de “Metodologia do Ensino de Geografia e História – II” (Anexo A).

Cabe aqui dizer que também fizemos uso do recurso da observação em sala de aula com o objetivo específico de conhecer e de descrever a realidade desses espaços que envolvem o cotidiano pedagógico do curso de formação de professores.

Embora tivéssemos a consciência de que outros ambientes e outras situações extra sala de aula pudessem compor a nossa investigação, decidimos limitar nossa pesquisa a esse espaço. Dentre os dados observados na sala de aula cuja análise irá constar no próximo capítulo desta pesquisa – destacamos:

- ambientes de sala de aula;
- número de alunos;
- relações entre professor/aluno e aluno/professor
- participação dos alunos em aula;

- desenvolvimento da aula;
- objetivos;
- conteúdos;
- métodos;
- avaliação.

É preciso, ainda, apresentar os sujeitos que compuseram este trabalho, o que faremos a seguir.

4.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Com o objetivo de conhecer os sujeitos da pesquisa, traçamos seu perfil por meio de dois questionários do tipo fechado (ver Apêndice A), aplicados a 30 alunas do 2º e 4º semestres do curso de Pedagogia. O primeiro questionário foi dividido em duas partes: A) Informações Pessoais e B) Informações Gerais, com questionamentos pertinentes à disciplina de Geografia no curso, que nos poderiam fornecer indicativos em um âmbito mais amplo da pesquisa. Já no segundo questionário, concentramo-nos sobre o aproveitamento do curso pelas alunas, seus conhecimentos sobre os PCN, seus interesses sobre a Geografia. Pretendíamos conhecer não apenas sua visão do nosso objeto de pesquisa e seu grau de envolvimento como também seus próprios comprometimentos como futuras profissionais da área da Educação. É válido reforçar também que, nesse segundo questionário, a última questão permitia à aluna acrescentar aspectos não contemplados no questionário e que, segundo sua ótica, seriam importantes para a pesquisa. As respostas obtidas seriam úteis para a análise dos dados dos demais instrumentos.

Eis como se nos apresentou o corpo discente:

As alunas

O grupo de alunos pesquisados é composto por 23 alunas do 2º semestre e sete alunas do 4º semestre, o que significa que o curso de Pedagogia trabalha com turmas pequenas. Segundo a coordenadora do curso, um dos fatores da queda no número de alunos foi a concorrência com as faculdades virtuais, as conhecidas “de longa distância”, além das de cursos superiores normais.

“Uma outra faculdade chegou a aproximar-se da nossa instituição para fazer propaganda de seus cursos virtuais”, comentou a coordenadora, que lembrou ter existido a possibilidade de um acordo com a Prefeitura da cidade onde a instituição está localizada. A administração municipal iria pagar o curso de Pedagogia aos servidores ativos do poder público que se interessassem. No entanto, de acordo com a coordenadora, esse convênio foi firmado com uma outra faculdade concorrente. Um outro ponto que deve ser descrito é que o corpo discente é composto apenas por elementos do sexo feminino, que freqüentam o período noturno do curso.

Metade das alunas entrevistadas (50%) tem idade que varia entre 30 e 40 anos. Já a faixa etária entre 20 e 30 anos de idade representa 16% do universo pesquisado, e o restante tem entre 40 e 50 anos de idade ou mais. A idade mais avançada, dentro desse universo, é de 58 anos, e 43% das alunas são casadas e 43% são solteiras. O restante, 14%, enquadrou-se em outras categorias, como “amasiadas” ou separadas.

Em relação ao perfil socioeconômico, 70% das entrevistadas têm renda familiar de três a cinco salários mínimos, sendo que a maioria (66%) também assinalou que de três a cinco pessoas vivem dessa renda familiar mensal. As alunas que têm renda familiar de até dois salários mínimos perfazem 14%; 10% vivem com renda de seis até dez salários mínimos; e 3%, com renda de 11 a 20 salários mínimos.

Um total de 43% das alunas exerce atividade remunerada em tempo integral, entre 30 e 40 horas semanais, e a maioria, um total de 90%, já atua na área de educação. Desse universo, 33% trabalham com educação infantil e 21% com as séries iniciais do ensino fundamental; o restante, 46%, com educação especial e em outras áreas do setor de ensino, onde atuam como merendeiras ou trabalham na área administrativa.

A docente

A professora tem 69 anos, 40 anos de carreira e é formada em Pedagogia – Licenciatura Plena, pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp), com especialização em Orientação Educacional e Orientação Vocacional.

Iniciou sua carreira como professora primária e acumula experiência como coordenadora de Estudos Pedagógicos e de Métodos no ensino fundamental no Departamento de Educação de São Paulo. Entre 1973 e 2003 foi professora titular de uma universidade em São João da Boa Vista. De acordo com ela, conta com uma experiência de 35 anos de atuação em nível superior. Também já foi orientadora de cursos de capacitação para o Magistério, em Campinas.

Na faculdade em que desenvolvemos a pesquisa, a docente trabalha há cinco anos. Além da sua disciplina – objeto do nosso estudo –, a professora trabalha com as disciplinas de Fundamentos da Educação Infantil e Fundamentos da Alfabetização. Em paralelo a essa atividade, ocupa o cargo de coordenadora de um colégio particular.

Adota as linhas teóricas socioconstrutivista e interacionista, que aplica em suas aulas de Metodologia com as alunas do curso de Pedagogia. Vale destacar que, mesmo diante da resposta da professora sobre as suas linhas preferidas dentro da Educação, ela já nos adiantou logo de início: *“não sou formada em Geografia”* e completou: *“eu não ensino Geografia e o seu conteúdo, mas sim os métodos de como ministrar aulas dessa disciplina”*.

Dessa forma, ao ser questionada se gosta de ensinar Geografia e História, ela respondeu no questionário aplicado que, *“como professora da área de Educação, a metodologia desses dois componentes curriculares sempre foi o meu interesse”*. Ela disse também, em questionário e em algumas conversas, que *“sem dúvida”* acha necessárias disciplinas como História, Geografia e Matemática no curso de Pedagogia.

Em especial quanto à disciplina de Geografia, no tocante à importância de aprender essa matéria curricular, ela afirmou que *“a organização das atividades de ensino-aprendizagem deve sempre partir da formação de conceitos, priorizando a realidade do educando”*. E relatou que dinâmica de grupo, pesquisas, aulas expositivas e seminários que complementam essas aulas, dentro da metodologia,

são os procedimentos de ensino que costuma utilizar para trabalhar Geografia. Em relação ao tipo de avaliação, a professora informou-nos que aplica provas objetivas e, em alguns casos, também as tradicionais.

O capítulo seguinte ocupar-se-á da análise dos dados, que posteriormente serão relacionados às informações provenientes dos demais instrumentos de pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

De posse dos dados da pesquisa procedemos às análises, que fazem parte deste capítulo IV, envolvendo os sujeitos desta pesquisa – a docente e as alunas da instituição. A análise dos dados na perspectiva qualitativa implicou em “trabalhar” todo o material coletado, ou seja, os registros das observações de sala de aula, as transcrições e as tabulações dos questionários, as análises dos documentos e as demais informações disponíveis.

Como explicam Pimenta, Ghedin e Franco, os métodos qualitativos nos mantêm próximos ao mundo do empírico. “Estão destinados a assegurar um estreito ajuste entre os dados e o que a gente realmente diz e faz”. (2006, p. 74).

Através desta coleta de dados e por meio de uma leitura prévia do material coletado surgiram alguns pontos de destaque, que serviram como indicativos para a definição de categorias de análise, articulando-as com o referencial teórico adotado na pesquisa.

Assim, foram definidas as seguintes categorias: a intencionalidade da proposta, a abordagem dos conceitos básicos de Geografia, o tratamento dado ao conteúdo, a metodologia de ensino adotada, a sistemática de avaliação, a utilização de recursos e espaços diferenciados, a relação professor e aluno e a articulação com outras áreas do conhecimento.

5.1 A Intencionalidade da Proposta

Para compreender as intencionalidades do processo nos apoiamos na análise dos planos de ensino propostos para a Metodologia do Ensino de Geografia para os níveis I e II, correspondentes ao 2º e 3º semestres letivos. (Anexo B). Antes de apresentar os planos, é válido explicar que uma ementa, segundo Guimarães (2004, p.8), tem como princípio a apresentação concisa, sintética e seletiva dos pontos relevantes de um texto – no nosso estudo de caso, do projeto pedagógico – em que são ressaltadas a progressão e a articulação entre as idéias.

A ementa presta-se, quando bem elaborada, a subsidiar a tomada de decisões. Em nosso estudo de caso, ela serve como embasamento da proposta educacional do curso de Pedagogia.

O plano de ensino para o nível I apresenta como ementa a intenção de “refletir o cotidiano do aluno na construção do conhecimento, partindo de ações globais e locais, subsidiando meios para a leitura do mundo, do espaço que nos cerca...”, além da “compreensão, interpretação, análise e síntese dos fatos, acontecimentos e transformações, oferecendo condições para comparações e generalizações sobre a vivência do tempo passado e presente”. Tem como objetivo geral “conhecer o passado e fatos sociais como elemento de formação da cidadania e possibilitar a criação de atitudes de interesse pela cultura geral”.

As proposições revelam que há intencionalidade de desenvolver habilidades cognitivas como análise, interpretação, compreensão e análise das transformações dos fatos, o que se configura de extrema importância para a formação do professor.

Como objetivo é implícito também a vontade de - *através de fatos sociais - levarem os alunos a atitudes de cidadania que venham enriquecer a cultura geral*. Fica explícita também a proposta de *desenvolver a capacidade de reflexão no cotidiano*.

As ementas da disciplina para os dois níveis revelam um desejo e um objetivo implícito da professora em cada trabalho a ser desenvolvido, ou seja: ser capaz de “[...] refletir o cotidiano [...],[...] construção do conhecimento [...],[...] observação, análise e reflexão [...],[...] analisar concepções [...],[...] apontar características [...],[...] saber histórico e geográfico [...]”.

Nos objetivos específicos do nível I, há momentos significativos onde a professora procura desenvolver o conhecimento das propostas de história e geografia no ensino fundamental, e sua importância da cidadania.

Quantos aos objetivos gerais do nível I e II, observados no plano de ensino verificamos que a preocupação primeira é o desenvolvimento da cidadania que é pertinente na nossa discussão e concepção de Educação e da Geografia que acreditamos.

Nos objetivos específicos, dos níveis I e II propõe a professora, analisar e compreender o mundo nos aspectos físicos, históricos e sociais conhecendo

também a propostas de história e geografia no Ensino Fundamental enfatizando a importância deles na formação do futuro docente.

Nos objetivos traçados pela professora nos níveis I e II, não percebemos uma articulação entre eles.

Também nos objetivos do nível I propõe a professora, analisar e compreender o mundo nos aspectos físicos, históricos e sociais conhecendo também as propostas de história e geografia para o ensino fundamental enfatizando a importância deles na formação do futuro professor.

Os conteúdos nos níveis I e II são bastante similares, baseados, fundamentalmente, “o ensino tradicional da História e Geografia” e suas respectivas metodologias. Trabalho com leitura, interpretação do texto, tempo cronológico e tempo cultural também fazem parte do conteúdo.

Verificando estes conteúdos programáticos, percebemos que não esclarece a professora, quais conteúdos serão trabalhados, apenas menciona ensino de História e Geografia e não esclarece também a metodologia de sua proposta, existindo uma contradição entre a ementa e os objetivos.

Verificamos ainda um equívoco com relação aos conteúdos e ementa e os objetivos, pois os mesmos não indicam possibilidades de desenvolvimento de análises e reflexões e se apresentam numa perspectiva tradicional, fragmentada e desarticulada.

Na bibliografia, percebemos a desarticulação, verificando a bibliografia básica, principalmente relativa aos PCN, pois observar, descrever, representar fazem partes dos métodos da geografia e são de grande relevância desde os ciclos iniciais para compreender a Geografia.

Vale dizer que o plano de ensino da professora não é muito assimilado pelas alunas. Em um dos questionários aplicados a elas, apenas uma estudante respondeu que o plano foi apresentado à turma, o restante não respondeu a questão. A justificativa desta única aluna foi: “a professora nos orientou e demonstrou a metodologia através de aulas práticas”. O restante das alunas respondeu simplesmente “não”, que o plano não foi apresentado à classe.

Já a professora, ao responder sobre o acompanhamento deste plano, respondeu que: “não é o plano propriamente que é acompanhado, fazemos apenas abordagem dos conteúdos e a prioridade dos mesmos”. E o planejamento deste plano é feito por meio de reuniões.

Diante do exposto, acreditamos que a intencionalidade da proposta apresenta elementos significativos para a formação do professor que irá atuar no ensino da Geografia nas séries iniciais. Tais elementos sintonizam com os referenciais para o ensino da Geografia apontados no nosso referencial teórico. Contudo, em alguns momentos percebe-se que resvala em elementos tradicionais que dificultam esse processo.

Assim, entendemos que há uma divergência na intencionalidade que ora se mostra inovadora e ora tradicional.

É válido ressaltar, nesta categoria de análise, que procuramos informações junto à instituição sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). A nossa idéia, inicialmente, era centrar o nosso olhar e nossa análise sobre “que lugar” ocuparia o PPP na realidade educativa desta instituição, aliado ao Programa de Ensino da professora de Geografia no curso de Pedagogia. Vale dizer que o nosso objetivo não era simplesmente comparar projetos e instituições.

No entanto, depois de meses de espera constatamos que a leitura do projeto não poderia ser incluída no campo de análise desta pesquisa, pois o documento, segundo informações da coordenadora do curso, ainda se encontrava em fase de (re) elaboração. Apoiamo-nos, unicamente, dessa forma, no Programa de Ensino da docente.

5.2 A Abordagem dos Conceitos Básicos de Geografia

No tocante às abordagens dos conceitos básicos de Geografia, verificou-se que na opinião das alunas, os conceitos básicos se traduzem em:

TABELA 3 - Questionário aplicado as alunas, 2007

Respostas	Número total (respostas)
1º) Ensinar e aprender	8
2º) Sem resposta	7
3º) Espaço, paisagem, população, localização	6
4º) Pontos cardeais, continentes	3
4º) Regiões, tempo, família	3
5º) Não existem conceitos	1
6º) Entender a realidade	1

A partir dessas respostas, percebemos que “ensinar e aprender” desponta no topo da lista. No entanto, a pergunta foi bastante direcionada para os conceitos básicos da Geografia em si. A resposta pode ser considerada muito “genérica”. Entendemos que a própria disciplina Geografia, que recebe o nome de “Metodologia do Ensino de Geografia” no curso, sugere esta “generalidade” na maioria das respostas das alunas. Além disto, a matéria disciplinar é ministrada em conjunto com História (níveis I e II).

Para nós, também ficou explícito que a própria professora reforça a questão do ensino da “metodologia” da disciplina em detrimento de seus “conteúdos”. Em um dos primeiros contatos com a docente, ela já nos adiantou de início: “não sou formada em Geografia” e completou: “eu não ensino Geografia e o seu conteúdo, mas sim os métodos de como ministrar aulas dessa disciplina”.

E, questionada sobre se gosta de ensinar Geografia, em um dos questionários aplicados, respondeu que “como professora da área de Educação, a metodologia desses dois componentes curriculares sempre foi o meu interesse”.

No entanto – e vale lembrar – uma contradição que aparece em uma de nossas conversas. Sobre a importância em se aprender essa matéria curricular, a docente falou que “a organização das atividades de ensino-aprendizagem deve sempre partir da formação de conceitos, priorizando a realidade do educando”.

Como explica Cavalcanti (1998, p. 130), os professores de Geografia têm dificuldade em clarear os conceitos basilares de sua disciplina. Não foi à toa, por exemplo, que “não existem conceitos” foi uma das respostas indicada pelas alunas, além da presença de sete alunas não terem respondido esta questão. Com isso, tendem a uma prática pedagógica que não esclarece o aluno acerca do sentido de estudar os conteúdos ligados a esses conceitos – sejam eles quais forem - e, corolário “natural”, deixar sem respostas satisfatórias acerca do objetivo mesmo da Geografia. E sobre o tema, o autor ainda questiona:

Por que o conhecimento geográfico, que é considerado tão útil à prática social cotidiana é tão desprezado na escola? Por que a prática espacial é tão presente no cotidiano das pessoas e na escola ela não é valorizada da mesma forma? (p. 129).

Nesse tocante, o que percebemos é que esse curso de formação de Pedagogia não contempla a aprendizagem dos conceitos básicos de Geografia a

serem ensinados nas séries iniciais. Apesar de alguns conceitos da disciplina terem sido citados por algumas estudantes, notamos que a metodologia da disciplina é priorizada na formação das alunas. Talvez esta conduta seja um dos fatores pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos de Geografia e priorizem a leitura, a escrita e a matemática.

Inclusive, a matéria curricular “Português” desponta em segundo lugar nas respostas das alunas em relação à opinião sobre quais são as disciplinas mais importantes do curso. Geografia aparece em penúltimo lugar na lista das “mais importantes”. Algumas responderam mais do que uma. Eis as respostas mais freqüentes:

TABELA 4 - Questionário aplicado as alunas, 2007

Respostas	Número total (respostas)
1º) Todas	9
2º) Português	7
3º) Psicologia	6
4º) Psicomotricidade	5
5º) Matemática	3
5º) Educação Infantil	3
5º) Alfabetização	3
5º) Fundamentos da Educação	3
6º) Metodologias	2
7º) Geografia	1
8º) Sem resposta	1

Na prática, questionamo-nos também se esses futuros professores, em suas futuras aulas, serão capazes de utilizar o espaço e suas categorias (território, paisagem, lugar, região, rural, urbano, etc) – tão pertinentes ao ensino da Geografia – de forma dinâmica, problematizadora, discutida, ou apenas serão citadas como algo estático? Já que, sem conhecer o conteúdo geográfico, como os professores poderão ensiná-lo bem?

Em outras palavras, sem saber os objetivos de ensinar Geografia acabamos por praticar o ensino Tradicional ou ensinando a Geografia que aprendemos quando alunos, deixando de lado as atualizações e alterações dos conteúdos da disciplina.

O que percebemos, analisando as respostas das alunas é que os conteúdos – basicamente – se pautam mais em nomenclaturas dos aspectos

geográficos – como população, localização, pontos cardeais, continentes, por exemplo – que foram indicados em algumas respostas das alunas. No entanto, leitura moderna sobre o ensino de Geografia concentra-se também em aspectos da vivência cotidiana do aluno, como por exemplo, o bairro, a escola, o município, a cidade, a comunidade, etc – que são itens que não apareceram – em nenhum momento – nas respostas das alunas entrevistadas.

Assim, nos apoiamos em Candau (2003, p. 46) que, ao se posicionar sobre a importância dos conteúdos disciplinares na atuação dos professores, é enfática ao afirmar que: “A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir desse ponto é possível construir a competência pedagógica”. E esse é um conhecimento que deve ser adquirido na formação superior.

O que notamos é que as alunas, durante o período observado, não têm e não receberam noções dos conhecimentos específicos sobre a disciplina. Em todo o nosso período de análise, elas se concentraram apenas no seminário sobre as regiões, sem um embasamento teórico efetivo dos conceitos básicos da disciplina.

5.3 A Proposição e o Desenvolvimento do Conhecimento Geográfico

Esta categoria de análise é de extrema importância porque nela reside toda a dimensão do conhecimento Geográfico trabalhado pela professora em sala de aula. A organização dos dados foi feita a partir de descrição dos conteúdos programáticos transmitidos às estudantes para analisá-los principalmente a partir das observações em sala de aula, dos referenciais já explicitados nesta pesquisa e das falas das alunas e da professora.

Desta forma, para o nível I, a professora apresenta como conteúdo programático em seu Plano de Ensino de Geografia, os seguintes itens:

- *O ensino tradicional de Geografia e sua respectiva metodologia;*
- *Evolução dos conceitos históricos através dos tempos e análise crítica dos fatos;*

-O mundo como em conjunto dinâmico em constantes transformações e o conhecimento humano;

-Elementos que definem uma nova proposta pedagógica no ensino de Geografia

- O meio físico e social e o papel do professor

- O tempo cronológico e o tempo cultural como ponto de partida para o conhecimento;

E, para o nível II:

- Ensino e aprendizagem da Geografia no segundo ciclo;

- Estudo e análise dos diferentes métodos e estratégias;

- A observação, a comparação e a generalização;

- Formação de conceitos e questionamento sobre as informações;

-Trabalho com leitura e interpretação crítica de produções bibliográficas;

- Tempo cronológico e tempo cultural;

A análise do conteúdo proposto revela a intenção – nas entrelinhas – de desenvolver instrumentos para o conhecimento e para uma consciência crítica para as alunas do curso. Se o conteúdo não aponta efetivamente para uma análise crítica da realidade social – que é um dos objetivos da Geografia Crítica – ao menos intenta para uma interpretação crítica a partir da leitura, de produções bibliográficas. Inclusive, o plano pretende mostrar o conhecimento de uma nova proposta pedagógica da disciplina e o papel do professor dentro desta dinâmica.

Isso pode ser ratificado pelos textos (Anexo D) sobre metodologia, sobre importância da Geografia, entre outros temas pertinentes à disciplina, que foram indicados para leitura e que despertaram interesse e participação das turmas observadas no nosso trabalho de campo.

Um destes exemplos o texto “Ensino e Aprendizagem de Geografia no segundo ciclo”. Percebemos que, na fala das alunas, este texto – de alguma forma – despertou interesse nas aulas, o que denotou um avanço no referencial que as alunas tinham de Geografia. Notamos que a disciplina no curso é tratada de forma diferente em relação ao referencial que as alunas tinham da disciplina no ensino médio e no ensino fundamental.

E esta dinâmica pôde ser verificada nas falas das próprias alunas. 66% responderam que gostavam da Geografia quando estavam cursando o ensino fundamental e o ensino médio, contra 23% que não gostavam. A maioria não justificou a sua preferência, no entanto, uma resposta nos chamou a atenção. Em um dos questionários, a estudante respondeu que *“não gostava da disciplina quando eu estudava porque era uma matéria muito decorativa”*.

Já na resposta em relação a sua preferência relativa ao curso de Pedagogia que freqüentam 96% das alunas respondeu que gosta da disciplina, o que representa um salto de 145% na preferência de Geografia no curso de Pedagogia em relação à aprendizagem no ensino médio e no ensino fundamental.

Desta forma, de certa maneira, a professora – por meio dos textos indicados – inovou, despertando uma nova visão da disciplina às alunas. Inclusive, três argumentos foram recorrentes neste item. Entre eles, as alunas afirmaram – mesmo sem muitas explicações – que gostam da disciplina porque *“está sendo abordada de maneira diferente”*. Além de fazerem elogios à professora da matéria, disseram que gostam *“porque trabalha a metodologia do ensino da disciplina”*.

Neste tocante, a professora, em uma das primeiras conversas que tivemos, ela já nos adiantou: *“não sou formada em Geografia”* e completou: *“eu não ensino Geografia e o seu conteúdo, mas sim, os métodos de como ministrar aulas dessa disciplina”*. Dessa forma, a professora, ao ser questionada se gosta de ensinar Geografia, ela respondeu no questionário aplicado que, *“como professora da área da Educação, a metodologia desse componente curricular sempre foi o meu interesse”*.

A prioridade explícita da professora em relação à metodologia expõe a defasagem quanto tratamento dado aos conteúdos da disciplina, haja vista que não são abordadas relações espaço-temporais, relações sociedade-natureza, dinâmicas do espaço físico, dinâmicas do espaço social e a articulação do espaço físico com o espaço social, dentre outras temáticas. Verificou-se que questões relacionadas à localização, orientação e representação cartográfica são tratadas de forma simplista e aligeiradas.

Além disso, as contradições foram percebidas em nossas observações e nas falas das alunas, a saber:

- Em relação aos PCN, a maioria (67%) disse conhecer o que os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem em relação aos conceitos básicos da Geografia;

- A maioria das alunas revelou perceber nas aulas de ensino de Geografia, que a professora estimula os alunos a emitirem julgamentos sobre questões da atualidade (89%); em suas exposições apresenta várias concepções a respeito do assunto (100%);

As respostas são incoerentes já que – durante todo o período do nosso trabalho de campo, ou seja, das nossas observações, a professora trabalhou com um único tema: As Regiões do Brasil. Para a apresentação do tema foi estabelecido que cada grupo da classe apresentaria uma região, a partir de um roteiro proposto pela professora, o qual transcrevemos abaixo.

Região Norte

As Características

- A. Riquezas (materiais, naturais e culturais)
- B. Formação – Estados e Capitais.
- C. Folclore – Características.
- D. Comidas – Pato Tucupi, Mugunzá, Pirarucu e Tacacá.
- E. Mitos e Lendas – Uirapuru, Inhangá, Vitória-Régia e Boto Cor-de-rosa.
- F. Música – Compositores e Cantores; ator de teatro, de cinema e TV.

Já no esquema deste roteiro verificamos uma redução do tema, ou seja, uma abordagem superficial e fragmentada, não contextualizado, contrariando os referenciais discutidos atualmente no ensino de Geografia, como elucidada Cavalcanti:

Outro aspecto a ser considerado na escolha de conteúdos significativos para o aluno é a relevância social destes, pois, se é importante pensar na relevância que o conteúdo deve ter para o aluno, em sua vida e realidade imediatas, em sua diversidade, é também necessário não perder de vista a importância sociopolítica desse conteúdo, contextualizando-o analisando seu potencial para compor uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla, daí contemplando a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço global e dos espaços locais. Na

Geografia, pode-se inserir esse debate da relevância de conteúdos na orientação de se trabalhar com o local e o global ao mesmo tempo. (2006, p. 74-75)

No entanto, o que nos parece, é que o roteiro sugere que as regiões são “realidades neutras” – observações conferidas durante a apresentação da região Nordeste pelas alunas. As alunas iniciaram o seminário trajando roupa típica, lendo de forma descritiva a situação geográfica da região Nordeste, enfocando ser essa uma “região problema”, mas sem justificar ou esclarecer essa observação. Por meio de CD, apresentaram representantes da música, valorizando nomes em evidência na mídia como Daniela Mercury, Elba Ramalho, Fagner e outros. Fotos, artesanato, danças e, especialmente, o “coco” ilustraram a apresentação do seminário. A apresentação transcorreu em um ambiente tranqüilo; sem perder de vista seu objetivo – a região Nordeste -, as alunas trabalharam um conteúdo geral. No final, sortearam bonecas típicas. Não houve considerações orais por parte da professora.

Outra apresentação – sobre a região Sudeste – seguiu o mesmo modelo do seminário da região Nordeste. Apresentaram produtos de artesanato, folclore, comidas típicas e músicas em CD, além das referências da produção literária, citando autores como Ziraldo e Monteiro Lobato. Entre os bonecos do folclore, elas levaram o saci, confeccionados por elas. Neste momento, a professora fez uma interferência oral, dizendo que o governo brasileiro instituiu o “Dia do Saci” para contrapor-se ao “Dia das Bruxas”, tão comemorado na América do Norte.

Nessa apresentação foram trabalhadas de maneira ilustrativa a localização e representação, já que elas utilizaram o quadro-negro para fixar o mapa e mostraram a localização e a organização política da região Sudeste, ou seja, os estados que a compõem. Os apontamentos foram realizados por meio do mapa geográfico.

Finalizando a apresentação, as alunas repassaram às colegas um texto relativo ao seminário.

Ao observar a apresentação das alunas, a nossa proposta era realmente entender e compreender que tipo de ensino de Geografia estava sendo aplicado. Mas ficamos verdadeiramente confusos. Teríamos que fazer uma análise do que estava sendo apresentado frente a todo o nosso referencial teórico, mas como unir e aliar o nosso conhecimento teórico com o trabalho das alunas sobre as regiões? Recorremos então à reflexão de Milton Santos:

Durante a Guerra Fria, os laboratórios do Pentágono chegaram a cogitar da produção de um engenho, a bomba de nêutrons, capaz de aniquilar a vida humana em uma dada área, mas preservando todas as construções. O presidente Kennedy, afinal, renunciou a levar a cabo esse projeto. Senão, o que na véspera seria ainda o espaço, após a temida explosão seria apenas paisagem. Não temos melhor imagem para mostrar a diferença entre esses dois conceitos. (2002, p. 106).

Enfim, na nossa observação, conseguimos definir o conceito de espaço – por meio da visão da situação descrita por Santos (2002) – mas que, metaforicamente, se transformou durante a apresentação em apenas uma “paisagem”, sem a presença de vida humana e de algo que mostrasse mais referenciais da Geografia na vida prática dessas pessoas. Percebemos que, para as alunas, a apresentação era algo “extraordinário”, mas os conceitos, os conteúdos em si não se mostraram tão “envolventes”. Foi apenas uma apresentação fria, descritiva e sem interferências pertinentes das alunas que assistiram ao seminário.

Como explica Lacoste:

Se de fato sim, como o proclamam os professores de geografia, e após eles, a mídia, o espaço terrestre é constituído por grandes compartimentos, as regiões, cada uma delas possuindo o seu relevo próprio e seu próprio clima, sua geologia e sua economia particulares, se cada em desses compartimentos pode e deve ser descrito monograficamente por si mesmo, sem referência fundamental com tudo aquilo que o circunda, então essa descrição geográfica dada, de uma vez por todas, nesses quadros intangíveis não pode servir para grande coisa, de tal forma ela é contrária às diversas configurações verdadeiras das realidades, em função das quais é preciso agir. (1988, p. 67).

Não há dúvida de que valorizamos as apresentações – no sentido da importância da expressão oral, da postura do professor ao ministrar aula. No entanto, a apresentação descritiva das alunas nos pareceu pouco interessante, ressaltando, inclusive, uma enorme distância entre o que indicam os PCNs quanto ao estudo de Geografia para alunos desta faixa etária, além da demonstração de um ensino “estanque”, isolados e não inseridos na complexidade social, como aponta Cavalcanti (2006, p. 75)

Num mundo em que a globalização se faz sentir em todos os lugares, não faz sentido estudar fenômenos ou lugares isolados, mas inseridos na complexidade global. Callai (1999, p. 82).

Ainda em relação aos PCNs, embora o texto sobre o ensino de Geografia no segundo ciclo tenha despertado interesse das alunas, em nenhum momento das apresentações os conceitos geográficos foram evidenciados, o que reflete um conflito entre o conteúdo do texto e os conceitos percebidos pelas alunas.

O que verificamos é que a falta ou o pouco conhecimento sobre conteúdo específico e a repetição de um ensino estático e neutro expressos nas apresentações puramente descritivas limitam a aprendizagem e o ensino de Geografia. Ao que parece, também, é que as alunas aprendem mais como “desenvolver aulas” de Geografia – com roteiro tradicional e preestabelecido – e menos sobre os conteúdos que, necessariamente, seriam ensinados em comunhão com essas técnicas. Tanto é que, questionadas sobre os conceitos básicos da disciplina, “*ensinar e aprender*” desponta em primeiro lugar na lista de um dos questionários aplicados às alunas. (Apêndice A).

Embora esta forma de aprendizagem possa ser coerente com alguns itens do conteúdo programático da professora, acreditamos, no entanto, que sem uma boa base teórico-metodológica acerca das disciplinas a serem ensinadas é quase impossível que os docentes consigam dar prosseguimento a esse processo de aprendizagem. Essa base representa o indispensável para um processo de aprendizagem autônomo, ou do “aprender a aprender” que tanto vem sendo defendido nos últimos anos na Educação.

O interesse pela disciplina, despertado pela professora, deve ser fundamentado pelos conhecimentos geográficos, o que não foi notado em nosso trabalho de campo.

As observações também encontraram incoerências ao conhecimento da prática pedagógica da professora e em relação à aplicação dos conteúdos às suas alunas. Em um de nossos questionários sobre as linhas preferidas dentro da Educação, a professora assume que segue a tendência sócio-construtivista e interacionista, que não são percebidas no desenvolvimento dos conteúdos, como já abordado.

Mesmo não observado por nós a prática de sua linha educacional “preferida”, quanto à disciplina de Geografia, no tocante a importância de se aprender essa matéria curricular, a professora afirmou que “a organização das atividades de ensino-aprendizagem deve sempre partir da formação de conceitos, priorizando a realidade do educando”. No entanto, notamos um ensino de Educação

e Geografia descritivo e fragmentado. Notamos uma incoerência da intencionalidade e a efetivação da prática de ensino.

5.4 Sistemática de Avaliação

Como já foi apontada anteriormente, a proposição de avaliação no Programa de Ensino no curso de Pedagogia, em 2007, centra-se em avaliações periódicas bimestrais por meio de provas objetivas, provas dissertativas, trabalhos e pesquisas (nível I) e provas objetivas e tradicionais e desenvolvimento de projetos (nível II).

Esses critérios de avaliação refletem – principalmente em relação ao processo avaliativo por meio de desenvolvimento de projetos, pesquisas e provas dissertativas – uma preocupação na construção de novos conhecimentos, centrada no interesse do aluno, e na interação entre aluno e professor a partir de observação, debates, discussão, experiências e interpretação, onde estes podem contribuir na ampliação na construção de conhecimentos.

Na prática, quando questionadas sobre os procedimentos de avaliação utilizados pela professora, as alunas do referido curso apontaram:

TABELA 5 - Questionário aplicado para as alunas, 2007

Procedimentos	Número total de respostas
1º) Teste	25
2º) Trabalho em grupo	17
3º) Pesquisa	3
4º) Questões	2
5º) Dissertação	2

Realmente, durante o período da nossa observação para esta pesquisa, verificamos que foram aplicados – com predominância – testes e trabalhos em grupo e o seminário sobre regiões na avaliação do conteúdo transmitido às alunas, enquanto que avaliações que envolvem pesquisa, questões e dissertações

foram pouco utilizadas. Ou melhor, estas modalidades não foram percebidas em nenhuma de nossas visitas à instituição e também em nenhuma fala das alunas. Elas mesmas, quando questionadas sobre a forma como foram avaliadas, algumas alunas confirmaram:

- “através de provas escritas”.
- “através de seminários, testes e trabalhos”.
- “provas e trabalhos selecionados”.
- “provas com testes e seminários”.
- “provas testes e seminários”.

Neste mesmo questionário, outra informação prática nos foi apontada. Do total de 27 alunas, 16 responderam de forma afirmativa, contra 11 respostas negativas, que a professora estimula a memorização do conhecimento. Especificamente, elas não opinaram sobre este tipo de modelo de avaliação. No entanto, algumas alunas teceram, no questionário aplicado, alguns comentários sobre qual tipo de avaliação elas acreditam que se caracteriza como “uma boa avaliação”. Eis as opiniões:

- “avaliação pelas provas escritas e observação da participação do aluno no dia-a-dia”.
- “avaliação deve ser um processo contínuo no dia-a-dia”.
- “a avaliação jamais deve ser feita em uma única prova; o aluno deve ser observado como um todo”.
- “medir o conhecimento não apenas pela atribuição de uma nota, que restringe a avaliação”.
- “avaliar se os objetivos *educacionais foram alcançados pelo aluno*”.

Mensurada esta forma avaliativa, passamos para a análise, sem deixar de notar a contradição entre o plano de ensino da professora, a nossa observação inicial e a fala das alunas. Partimos desta forma, para análise dos tipos de avaliação efetivamente aplicados pela professora às estudantes, obtendo duas provas feitas pelas alunas no período da nossa observação em sala de aula.

Verificamos a tendência de uma proposta de avaliação centrada na mensuração do conteúdo trabalhado. E, verificamos ainda a preocupação com a

reprodução e repetição dos conteúdos apresentados em sala de aula. Temos um exemplo que elucida esta forma de avaliação que exige apenas “memorização” e “classificação”.

Em uma das aulas, a professora recomendou um texto intitulado “O Espaço Vivido”. (Anexo D). O primeiro parágrafo deste texto é iniciado desta forma: “Os gregos foram os primeiros a fazer registros sistemáticos de Geografia (...)”. Em uma das provas analisadas, a primeira questão do tipo teste se apresentou desta forma:

1 – A Geografia é um componente curricular que tem um tratamento específico com área. (sic). Os primeiros estudos de Geografia tiveram seu início entre:

- I – Romanos.
- II – Fenícios.
- III – Gregos.

Outro exemplo da avaliação que prioriza a memorização foi verificado em outra prova, na seguinte questão:

10 – O espaço geográfico não depende da inter-relação sociedade e natureza. A afirmativa é:

- I – Totalmente correta.
- II – Totalmente incorreta.
- III – Parcialmente correta.

Das dez questões aplicadas em cada uma das duas provas (Anexo C), nota-se que a maioria das perguntas revela claramente o método tradicional de ensino como já demonstrado, ou seja, prevalece nas avaliações a memorização, traduzida em reprodução e repetição dos conteúdos, o que demonstra outra incoerência entre o plano de ensino da professora e a efetivação da proposta.

Notamos esta dicotomia também nas falas das próprias alunas entrevistadas. Quando questionadas a respeito se o que aprenderam sobre avaliação será significativo para suas respectivas atuações profissionais, algumas disseram:

- - “acho que não, porque o que foi visto em avaliação foi muito vago”.
- “no momento, não”.

Já as que disseram sim não opinaram na questão, mesmo com a oportunidade para possíveis comentários.

Verifica-se também que em uma de suas próprias falas, a professora reforça esta contradição entre a sua proposta e a efetivação prática.

- *“Aplico provas objetivas e, em alguns casos, também as tradicionais”, nos informou em um dos questionários aplicados para ela.*

Mas vale dizer que, no entanto, pessoalmente, a professora preferiria *não aplicar provas avaliativas com pontuações ou notas*, como nos informou neste mesmo questionário. Diante do exposto, verifica-se que a docente fica “engessada”, tendo que cumprir as regras institucionais. Isto foi notado em nossas observações, já que a instituição tem semanas inteiras dedicadas a avaliações.

Percebe-se também que, além do tipo de avaliação estar centrada na repetição e na reprodução dos conteúdos, o critério avaliativo se utiliza de um “compartimento estanque” das disciplinas, de uma forma fragmentada de avaliação, sem conseguir uma articulação interdisciplinar e também sem contextualizar com os conhecimentos do ensino de Geografia para as séries iniciais.

Lembramos-nos de Tardif (2006, p. 241-242), que comenta:

A formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto de pouco impacto sobre os alunos.

Embora as duas provas englobem as disciplinas de Geografia, História, Psicologia da Educação e Educação – incluindo, por exemplo, em uma das questões de uma das provas, Piaget e Vigostki aparecendo em pergunta ligada ao caráter psicopedagógico – esta intenção não ultrapassa o campo da classificação dos conteúdos, não apontando uma avaliação formativa, interpretativa ou analítica, formas necessárias no âmbito da missão social dominante da instituição, como defende o doutor e professor da Universidade de Grenoble, na França, Charles Hadji.

Para o professor, este tipo de avaliação formativa é um modelo ideal, indicando um caminho para o que deveria ser feito para tornar a avaliação

verdadeiramente útil em situação pedagógica. No entanto, ele faz uma observação pertinente:

Considera-se primeiramente que a avaliação formativa é uma avaliação informativa. A tal ponto que Philippe Perrenoud (1991, p.50), após ter lembrado que é 'formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora par a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo', afirma que seria melhor falar de 'observação formativa do que de avaliação. (HADJI, 2001, p. 20).

E completa:

Toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstico, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino-aprendizagem. Poderia – deveria – tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação por meio de uma pedagogia diferenciada. (2001, p. 20).

Acreditamos que uma “pedagogia diferenciada” ultrapassa um ensino que exige “memorização” e “classificação”. Como defendido anteriormente, a Educação precisa criar métodos que auxiliem na formação de sujeitos autônomos e criativos e as instituições de ensino devem estar atentas a essas mudanças e o papel que elas têm na formação de seus alunos, já que, como explica Tardif: “a concepção tradicional não é apenas profundamente redutora, ela também é contrária à realidade”. (2006, p. 235).

5.5 Metodologia de Ensino de Geografia: a Efetivação da Proposta

Em relação à metodologia de ensino, a professora é bastante sucinta em dissertar sobre os procedimentos que costuma utilizar para trabalhar o ensino de Geografia. Ela se limitou – em nosso questionário aplicado a ela – a descrever o que consta em seu plano de ensino, pesquisado no ano de 2007:

No plano de ensino para o nível I a proposição metodológica de ensino prevê:

- *Pesquisas*

- *Estudo em grupo*
- *Aulas expositivas e estudo orientado e dirigido*

E, para o nível II:

- *Aulas expositivas*
- *Seminários*
- *Dinâmicas de grupo*
- *Projetos*

Esta metodologia não foi muito percebida entre as turmas observadas, já que a maioria das alunas que responderam a essa questão (29%) deixou em branco a resposta que se referia à percepção dos métodos de ensino aplicados pela docente no curso.

No entanto, três apontamentos foram significativos:

- *a Geografia está sendo aprendida “por meio de trabalhos em sala de aula”.*
- *pela “metodologia do ensino de Geografia”.*
- *por meio de “apresentação de trabalhos expositivos dos colegas de acordo com os PCN”.*

Em resposta aos itens fechados relacionados a essa questão, a maioria das alunas revelou que a professora costuma dar a maior parte das aulas de *forma expositiva (85%) e orienta trabalhos e discussões em grupo (77%)*.

A própria professora confirmou *que dinâmica de grupo, pesquisas, aulas expositivas e seminários que complementam as aulas, dentro da metodologia, são os procedimentos de ensino que costuma utilizar para trabalhar Geografia*.

É válido dizer que a ênfase nas aulas expositivas foi ressaltada pelas alunas, diferente da opinião da professora, que respondeu ser um tipo de aula complementar às suas atividades tradicionais. Ou seja, a professora se utiliza uma “aula frontal” – procedimento onde a docente expõe, explica, no centro da sala, para toda a classe, conceitos, princípios ou idéias, utilizando o quadro-negro para escrever a noção ou para chamar a atenção para determinado aspecto.

Acreditamos que certas matérias podem ser ensinadas de maneira expositiva. Como esclarece Raymond (1998) a aula expositiva estimula o desenvolvimento do interesse pela literatura. E é na literatura que é despertada a curiosidade para entender o mundo em que vivemos – questão instigante que deve estar presente nas aulas de Geografia (TARDIF, 2006 p. 74). Como defende Cavalcanti (2002) – em relação às aulas expositivas – o que vem sendo observado, na verdade, é um interesse em potencializarem-se as oportunidades de desenvolver um trabalho que possibilite o envolvimento real dos alunos com as referidas atividades ministradas em aula. Ou seja, é possível – por meio de uma aula expositiva – envolver os alunos, levá-los a participarem, questionarem e aprenderem os conteúdos de ensino como observados em uma das aulas expositivas observadas.

Em uma destas aulas, a professora, por várias vezes, solicitou silêncio para iniciar a aula, que versou sobre conceitos de aprendizagem, enfocando o concreto e o abstrato. No quadro de giz, registrava: “concreto: conhecido, literal”; “abstrato: inexato, desconhecido, implícito”.

Esses conceitos foram passados às alunas, com ênfase no questionamento constante sobre como as futuras profissionais trabalhariam, com seus possíveis alunos das séries iniciais os conceitos de “concreto” e “abstrato”, para evitar falsa memorização.

Referiu-se ela também a essa exploração das idéias de “concreto” e “abstrato” como formas de romper a distância entre o “novo” e o “velho”, o que, às vezes, não é aceito por muitos. Sobre sua mesa, havia livros que as alunas deveriam ler. Enfatizou ainda a importância de adequar o conteúdo à faixa etária dos educandos.

Num momento questionou:

- *O que o índio diria ao professor que chegasse à aldeia e pedisse que ele descrevesse como é um caminhão? Por certo, não diria nada, porque não tem a visualização concreta do objeto. Portanto, devemos sempre avaliar o ambiente, os interesses, os costumes dos alunos envolvidos para que trabalhem os conteúdos a eles pertinentes.*

A aula – expositiva – foi dialogada, referenciando sempre os conceitos que as crianças trazem como: valores morais, espaço, tempo, religião, além de outros, e insistindo na idéia de que a escola deve respeitar tais saberes, ajudando a

desenvolver “o certo” em alguns conceitos que não estejam de acordo com o real, ou seja, “o concreto”. Fazendo uso do método expositivo, a professora pôde desenvolver de forma clara e interessante o conteúdo: a aula foi estimulante e as alunas participaram muito.

Com relação ao chamado “trabalho de grupo”, o que percebemos – e que deve ser assinalado como significativo – é o fato de que ele não chega a ser uma prática que efetivamente se dê em um plano coletivo. Observamos algumas situações de alunas divididas em pequenos grupos cumprindo individualmente a tarefa, conversando sobre outros assuntos ou aproveitando para colocar em dia outras tarefas. Quando se passa para o grande círculo, raramente verificamos uma variedade nas respostas dadas, o que nos remete para o significado deste tipo de procedimento, de sua utilização e do próprio papel do professor.

Com relação à proposição de seminários o que observamos é que se caracterizam por exposições orais e leituras descritivas. De posse de material de apoio, cada aluna transmite para a classe determinado conteúdo. Não se trata de o grupo apresentar as noções de forma articulada, mas de cada uma cumprir a sua tarefa. Com relação à professora, sua intervenção se dá com algumas observações e, às vezes, não há nenhum tipo de comentário da docente.

Em relação às pesquisas, a bibliografia utilizada, em sua maioria, é a enciclopédia, já que não existe orientação incisiva sobre autores dos quais as alunas poderiam recorrer. Vale dizer, no entanto, que nos trabalhos apresentados, existiu um fator positivo: as redações seguiram as normas da ABNT.

A metodologia está intrinsecamente ligada aos objetivos gerais e específicos do programa de ensino. Ou seja, para cada concepção de aprendizagem, uma metodologia. Para cada metodologia, uma forma de alcançar seus objetivos educativos e pedagógicos.

Neste sentido, tanto os objetivos gerais quanto os específicos, como já tratados na categoria um, nos pareceram frágeis e genéricos. Não apresentou alguma referência sobre os PCN para as séries iniciais, que carregam em sua essência uma articulação coletiva do desenvolvimento de idéias, posturas e ações que são o alicerce para o êxito dos objetivos da formação dos futuros profissionais da Educação. Outra ausência registrada foi a prática dos professores-alunos. Em nenhum momento os aspectos dessa prática foram contemplados.

Em um dos questionários aplicados às discentes, por exemplo, perguntamos se supostamente a aluna fosse convidada para ensinar Geografia para os alunos das séries iniciais, como ela conseguiria transportar os conteúdos da disciplina Geografia para os alunos destas séries, citando alguns exemplos. *“Sim. Das Comemorativas”* foi o nível da resposta obtida. E, *“até conseguiria transportar os conteúdos, porém não é uma disciplina que eu domino não gosto muito”* também esteve entre as respostas.

De forma muito pessoal ou de forma muito evasiva, percebemos a falta de referencial teórico destas futuras professoras. Evasivas, inclusive, foram em praticamente em todas as questões ou conversas. Respostas monossilábicas com simples “não” ou “sim” eram as mais comuns. Questionamentos importantes, por exemplo, sobre o tipo de material utilizado no curso; o que aprendeu com a disciplina durante o ano letivo; o que mais chamou atenção na prática pedagógica do professor, o que precisaria ter aprendido na disciplina para ajudá-la e sugestões para o professor nos próximos anos foram simplesmente ignorados.

5.6 Relação Professora e Alunas

O processo de aprendizagem está intrinsecamente ligado com a relação professor aluno, pois o modo como esse relacionamento se dá vai dimensionar e direcionar a questão da motivação. Ou seja, uma das análises do processo de ensino pode ser visto como resultante de uma relação pessoal do professor com o aluno.

Se o aluno não se interessa pela disciplina – seja pela pessoa do professor ou pela exposição das aulas – ele sente grande dificuldade em aprender e esta dificuldade o desmotiva. O desinteresse e a repulsa crescem, o que pode acarretar a uma criação de um ciclo vicioso – envolvendo a desmotivação e o “não-aprendizado” – difícil de romper.

Neste sentido, como toda relação, esta também é composta de dois pólos – professor e aluno – e cabe a ambos determinar o clima desta relação. No entanto, cada um desempenha um papel diferente na sala de aula, mas cabe ao

professor tomar a maior parte das iniciativas, “dando o tom” para o estabelecimento deste relacionamento.

Como explica Tardif:

Um componente emocional manifesta-se, inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (2006, p.130).

Como já abordado em categorias de análises anteriores, a metodologia e o desenvolvimento de conteúdos praticados pela professora da instituição pesquisada seguem, em predominância, a maneira tradicionalista de educação por meio de uma relação vertical e unidirecional com as alunas. Dentro deste contexto, e sem desqualificar a sistemática da docente, o método predominante da professora é a aula expositiva e na abordagem da transmissão de conteúdo é observado um ranço de um processo de memorização centrado em disciplina e programas.

Apesar de limitada por um programa, por um conteúdo – que como já retratado não é totalmente apreendido pelas alunas do referido curso – por um tempo predeterminado, por normas internas e pela infra-estrutura da instituição, é a interação entre a docente e as alunas, promovida pela professora, que direciona todo o processo educativo das turmas observadas. De forma sutil, existe uma intenção da professora em “romper” – mesmo que timidamente – as visões tradicionalistas de ensino, passeando inclusive pela sua própria preferência da linha sócio-construtivista de Educação.

Como já registrado nesta pesquisa, mesmo explicitada a fragilidade da apreensão dos conceitos e conhecimento de Geografia transmitidos para as alunas pela professora, a docente – de alguma forma – despertou interesse para a disciplina. A maioria das estudantes (96%) respondeu que gostam da disciplina no curso de Pedagogia e, em algumas justificativas por esta preferência, mostram que a existência de qualidades de comportamento e habilidades da docente é determinante para este apreço por parte das alunas.

Em um dos questionários aplicados, por exemplo, perguntamos o motivo da preferência de Geografia no curso de Pedagogia. Eis algumas respostas:

- “Temos uma professora que nos passa o conteúdo com clareza e dinamismo”.
- “A professora é muito dinâmica, simpática e inteligente”.
- “Pela forma diferenciada em que os conteúdos são passados”.
- “É dinâmica”.
- “Pela forma que é passada”.
- “Professora explica bem”.
- “A professora explica bem a matéria e tem uma dinâmica com a sala”.
- “Porque é abordada de forma interessante e criativa”.

Além das qualidades e habilidades da professora, é nítido – nestes depoimentos – que a relação professora x alunas passa também pelo trato do conteúdo de ensino. Acreditamos que a forma como professor se relaciona com sua própria área de conhecimento é fundamental e interfere diretamente na relação dele com seus alunos. Os métodos utilizados também denotam êxito na tarefa de ensinar da professora e revelados nas respostas das alunas. “Dinâmica, interessante, criativa, forma diferenciada” são os adjetivos percebidos durante as aulas pelas estudantes do curso.

Nas aulas expositivas observadas percebemos esta dinâmica, como já relatada. Nestas aulas, percebemos que o “contrato” que liga a professora com as alunas comporta uma reciprocidade essencial, que é o princípio e a base de uma colaboração. (grifo nosso). A docente se coloca como mediadora, em que também provoca a sala de aula, ao levantar, com as alunas, problemas e questionamentos. Ou seja, as alunas também passam a ser “sujeitos ativos”, que acompanham e participam do processo de construção do conhecimento e, dessa nova forma de relação, cria-se espaço para a cooperação e a colaboração.

Em nossas observações, notamos também a presença de muito respeito e de um clima leve e tranquilo entre ambas as partes. Durante o período de observação, notamos que a professora já estava em sala quando as alunas chegavam para as aulas. No momento em que a classe parecia interagida, “mais à vontade” e atenta é que a professora chamava a atenção para iniciar a sua explanação. Notamos que esta estratégia funciona, pois a partir destas atitudes, estabelecia-se o uso das regras da participação e consideração quando “o outro fala”.

Durante todas as nossas observações notamos apenas uma única vez uma sutil quebra desta rotina. Em um dos nossos trabalhos de campo percebemos a ausência de muitas alunas. Uma das razões para essas faltas pareceu-nos estar relacionada ao seguinte fato: naquele dia, aconteciam jogos no município, envolvendo alunos da faculdade; a coordenadora chegou à classe e informou que só teriam abono de faltas os alunos que estivessem jogando naquele momento, e os alunos que quisessem assistir aos jogos teriam sua ausência anotada e computada. Após a saída da coordenadora, a professora, por várias vezes, solicitou silêncio para iniciar a aula. Foi a única vez que notamos a necessidade da professora em pedir atenção de forma incisiva.

Outra observação vale ser descrita nesta categoria de análise. Em conversas informais, percebemos que algumas alunas, de uma maneira geral, e em certos momentos, defendiam de forma ferrenha – e bem apaixonada – a professora e a própria instituição. Por exemplo, quando questionadas se os feriados – que aconteceram em dias de aulas da disciplina de forma seqüencial – “atrapalham o desenvolvimento do conteúdo” ou “deixou de ser trabalhado”, a tônica das respostas foi: “sim, atrapalha, mas a professora conseguiu transmitir o que queria”.

Ficou visível pela pesquisa em campo que as alunas valorizam em sua docente as ações relativas à interação professora x alunas que aquelas relativas apenas ao conteúdo e a importância dele na vida real. E desta forma, conhecendo os interesses e necessidades das suas alunas é que a professora cria situações de ensino que atendem às características de aprendizagem destas alunas, garantindo a eficácia de seu papel de educadora.

Neste caso, a maioria das alunas valoriza o papel de mediadora e de articuladora do sentimento de competência, ou seja, a professora ajuda as alunas a se perceberem como capazes de aprender, de se desenvolverem, e de pessoas que têm valor para si mesmas e para a sociedade. As alunas gostam desta postura da professora – em que ela auxilia a aluna a perceber-se como alguém único, especial, diferente dos demais, valorizando as suas particularidades e considerando suas dificuldades e seus pontos fortes no processo de aprendizagem.

Como expõe Libâneo (2004), a dimensão pedagógica implica em incorporar saberes e modos de aprender e ensinar, condições e meios de aprendizagem, metodologias e procedimentos de ensino e a função mediadora do

professor. Coligar estas características em uma proposta didática possibilita condições para uma aprendizagem significativa.

5.7 Utilização de Recursos e Espaços Diferenciados

No Programa de Ensino da professora no curso de Pedagogia, a docente prioriza a utilização de recursos audiovisuais em suas aulas. Tanto para o nível I como para o nível II, a professora aponta a utilização de televisão, de vídeo, de retroprojetores, de mapas e de projeções para ministrar as suas aulas. O uso de outros espaços diferenciados, como a biblioteca e laboratório de informática, por exemplo, não são citados no plano de ensino.

As proposições expostas no plano de ensino da docente podem ser ratificadas nas falas das alunas, principalmente no tocante à utilização da biblioteca. Em um dos nossos questionários, a maioria das alunas (60%) assinalou que raramente usa a biblioteca, 10% nunca utilizaram a Internet e 40% usam a ferramenta de forma ocasional.

É importante ressaltar que apesar de serem propostas pesquisas, seminários e trabalhos em grupo pela professora não há orientações bibliográficas que possivelmente possibilitariam a freqüência e a utilização do acervo da biblioteca, que possui cinco mil volumes distribuídos para os dois cursos da faculdade. Em relação à disciplina específica que tratamos neste trabalho, a biblioteca não disponibiliza nenhum exemplar de ciência geográfica, mas oferece dez exemplares sobre os Parâmetros Curriculares. A biblioteca não está informatizada, mas possui uma bibliotecária, com formação específica, para orientação e o acesso é livre.

No entanto, 76% disseram ter computador em casa e o mesmo percentual respondeu dominar razoavelmente os conceitos de informática. Ou seja, uma parte das alunas conhece as ferramentas das novas tecnologias, mas não fazem uso dela com freqüência. Já outra parte das alunas (66%) – mesmo com pouco grau de domínio em relação à Internet – um total de 50% das alunas faz uso freqüente da Web.

A falta de estímulo para a utilização destes recursos pela professora pode ser um fator influenciador na divisão – e na preferência – das alunas em

relação a esses espaços. No entanto, esta preferência em relação ao uso freqüente da Internet não faz com que as alunas utilizem, diretamente, o laboratório disponível nas dependências da faculdade. O acesso aos alunos ao laboratório é livre, não dispõe de uma pessoa da área de informática para orientação, mas disponibiliza dez máquinas para pesquisas.

Neste sentido, estas análises nos permitem discutir sobre as competências do ensino com as novas tecnologias e espaços diferenciados. É necessário que os educadores se policiem e não tenhamos uma visão “curta e ingênua” da transferência didática das novas tecnologias na educação. Não podemos ter uma atitude de “encantamento” com novos objetos técnicos e suas novas representações da realidade. No entanto, defendemos que essas fontes de informações são complementares e não excludentes.

Não podemos achar que, no século XXI, em que as necessidades de informação mudam tão rapidamente, o professor pode exercer bem o seu papel sem se atualizar em termos de conhecimento do mundo e conhecimentos pedagógicos. E, para se informar, são necessários recursos.

Como diz Perrenoud: A tecnologia já modificou “as maneiras de viver, de se divertir, de se informar, de trabalhar e de pensar”. (2000, p. 139). Sendo assim, os ambientes pedagógicos – como a escola – não podem excluir a tecnologia de seu ambiente, sob o risco do estudante não conseguir ver a relação entre o que aprende ali, o seu modo de vida e o seu eventual trabalho no futuro.

Ainda para Perrenoud:

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas e diversificadas. (2000, p. 139).

O que queremos dizer é que todos reconhecem o papel fundamental das instituições escolares no desenvolvimento intelectual, social e afetivo do indivíduo. Assim, em uma sociedade de bases tecnológicas, com mudanças contínuas, em ritmo acelerado, não é mais possível ignorar as alterações que as tecnologias da informação e da comunicação provocam na forma como as pessoas vêem e apreendem o mundo, bem como desprezar o **potencial** (grifo nosso) pedagógico que tais tecnologias apresentam quando incorporados à Educação.

Além dos recursos tecnológicos – como a Internet – para se atualizar constantemente, o educador precisa se atualizar constantemente, com acesso a livros, a revistas, aos jornais, a bibliotecas, a cursos, a especializações e também aos projetos de pesquisa.

Nesse tocante, 84% das alunas entrevistadas não assinam nenhum tipo de periódico. E do total das estudantes, 68% não participam nem participaram de algum projeto na Graduação; apenas 26% participam de projetos de extensão; uma pequena parcela (3%) assinalou a alternativa “outros”, sem identificar o tipo de projeto ou pesquisa e os outros 3% das alunas já participaram de grupos de estudos. Nenhuma delas teve alguma publicação de seus trabalhos acadêmicos.

Assim como Perrenoud, acreditamos que um profissional que não se renova – a partir de uma formação continuada – tende a desaparecer. O educador que não é um agente do sistema de formação contínua – irá oferecer uma pedagogia frontal, baseada na aula tradicional, que não será capaz de assimilar as novas tecnologias a sua prática conservadora de ensino.

5.8 Outras Áreas de Conhecimento

A concepção que temos de Geografia está relacionada com a concepção pedagógica que conduz na direção da articulação entre o conteúdo específico, a metodologia de ensino da disciplina e a proposta interdisciplinar contextualizada entre outras áreas de conhecimento.

Como Lacoste, defendemos que a Geografia é uma área de conhecimento escolar que não tem como objetivo apenas fornecer informações, sem a necessidade do desenvolvimento de um raciocínio estratégico para aprendê-la. Pensar a Geografia como uma disciplina que ensina a memorizar informações soltas é uma idéia equivocada.

O conhecimento geográfico vai além dos conteúdos; ele exige uma aprendizagem que envolva o aluno, que o faça também refletir sobre a sua realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço. Ou seja, o ensino de Geografia é um conjunto de saberes que não só ocupam os conceitos próprios, mas os contextos sociais nos quais se apóiam.

Um dos caminhos pedagógicos para atingir essa finalidade é a utilização de textos e a sua articulação entre outras áreas de conhecimento. Inclusive, esta ferramenta é uma orientação apresentada pelos PCN's: todo o professor, independente de sua área de formação, deve ter o texto como instrumento de trabalho.

O texto, se ocupado um lugar de destaque no cotidiano escolar e se bem orientado para a leitura, é capaz de fazer com que o aluno consiga apreender conceitos, apresentar informações novas, comparar pontos de vista, argumentar, etc. Dessa forma, o aluno poderá caminhar adiante na conquista de sua autonomia no processo de aprendizado.

Neste sentido, podemos perceber que o texto pode ser um instrumento que une o conteúdo da disciplina a um contexto social que instiga a leitura, provocando algum tipo de reflexão. Portanto, não tem sentido que aulas de Geografia tenham como referência para o ensino apenas o que for fornecido pelos livros didáticos e também não tem sentido que mesmo trabalhando com outros gêneros, os textos sejam utilizados como pretexto apenas.

O que verificamos nas turmas observadas, nesta pesquisa, é que a professora tem a intenção de utilizar diversos textos como instrumento articulador entre a Geografia e outras áreas de conhecimento. Tivemos acesso aos textos (anexo III) e, durante a leitura e a discussão de algum destes textos sugeridos para a classe, podemos observar resultados que sugeriram avanços no desenvolvimento intelectual das alunas.

Nestas aulas, verificamos um interesse significativo das alunas, em que estas atividades desenvolvidas em sala de aula modificaram suas idéias iniciais. Por mais que o conteúdo não tenha sido efetivamente e totalmente assimilado pelas estudantes – como já abordado em categoria anterior – elas se mostraram entusiastas e participativas de forma bastante nítida.

A proposta de estabelecer no espaço escolar uma situação de ensino sob o enfoque “globalizado” e envolvente, apresentando as conexões e inter-relações dos conhecimentos geraram um processo de aprendizagem no qual os conhecimentos – de alguma forma – fizeram sentido para as alunas. Esta intenção fica ainda mais evidente na própria fala da professora que disse, em um dos nossos questionários aplicados, que procura relacionar os temas de seu programa com os conhecimentos cotidianos.

Em um dos textos sugeridos para as alunas, Vigotsky e Piaget são abordados. Ao estudar estes pensadores, a professora está automaticamente relacionando o ensino com outras áreas de conhecimento e habilidades. Para Piaget, por exemplo, a aprendizagem é vista como um processo de interação social que gera uma adaptação das estruturas mentais do sujeito, ou seja, é um processo de tomada de consciência, pelo educando, das propriedades dos objetos e das suas próprias ações ou conhecimentos aplicados aos objetos.

A prática e a experiência observada nesta pesquisa oferece reflexões sobre a postura da docente. Existe uma tentativa e uma intenção positiva da professora em desenvolver novas habilidades e metodologias – dentro da instituição que está inserida – como a criação de instrumentos capazes de serem aplicados em situações de interesse das alunas. Efetivamente, esta postura não se realiza completamente. Como já abordado, existe uma desarticulação entre a intenção positiva da professora e a aplicação prática do desenvolvimento de conteúdos e na própria sistemática da avaliação.

Aliás, a nomenclatura da disciplina engloba também a aprendizagem de História, mas em nossas observações não existiu a inter-relação entre as duas disciplinas, em nenhum momento. Percebemos que existe momento de “ensinar Geografia” e o “de ensinar História”, como se as duas disciplinas fossem estanques e os seus conteúdos fragmentados entre si.

Esta forma contraria o que preconiza Vesentini que afirma: “(...) e o espaço e o tempo não se separam, as observações sensíveis permitem uma aproximação concreta com problemas estudados pela História e pela Geografia”. (2005, p. 260).

E ainda: “O diálogo da Geografia e da História com o espaço precisa ser constante”. (2005, p. 66).

No entanto, não podemos descartar as sutilezas educativas da docente, mas sim, valorizar alguns aspectos em seu processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Santos (1991), os trabalhos devem entreabrir algumas portas e não fechá-las. Sendo assim, também estamos em busca de desafios e, como já retratado, a nossa pesquisa não pretende ser autoritária, nem ao menos, tentar “ensinar”; estamos aprendendo e nos formando a todo o momento por meio de nossas reflexões.

No entanto, nos apoiamos em Vesentini, no sentido de procurar respostas para uma proposta inovadora e interdisciplinar da Geografia, ao afirmar que:

“Em ensino crítico da Geografia não se limita a uma renovação do conteúdo – com a incorporação de novos temas/problemas – normalmente ligados às lutas sociais: relações de gênero, ênfase na participação do cidadão/morador e não no planejamento, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive os do consumidor), da questão ambiental e das lutas ecológicas, etc. Ela implica também em valorizar determinadas atitudes – combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças; sociabilidade e inteligência emocional – e habilidades (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica, etc). E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais”. (2005, p. 226).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o ensino de Geografia no curso de Pedagogia foi uma iniciativa, ou melhor, uma decisão, primeiramente e exclusivamente, pessoal. Trabalhando como educador da disciplina por muitos anos, optei pelo tema para melhor compreender como se dá este ensino da disciplina no referido curso, e como se dá, desta maneira, a formação do professor para o ensino de Geografia.

As nossas indagações acerca deste tipo de ensino eram se este ainda mantinha a concepção tradicionalista desta matéria curricular no curso de Pedagogia, prioritariamente. Selecionamos uma instituição de ensino superior para responder a esses questionamentos e, nesta unidade escolar escolhida, a disciplina recebe a nomenclatura de Metodologia do Ensino de Geografia.

Ao partir da escolha por uma instituição, o tema limitou-se a um campo definido de análise. No entanto, acredito, esta delimitação não desqualificou a minha singela intenção em tentar contribuir para um debate sobre o “ensinar” Geografia – uma disciplina fascinante, entre outras razões – pela possibilidade de formar cidadãos atuantes e críticos.

E foi pautado nestes ideais educativos que iniciei a minha pesquisa e a minha investigação. Por meio de questionários e conversas informais, fui desenvolvendo as minhas indagações com os sujeitos envolvidos no trabalho e suas respectivas trajetórias profissionais e perspectivas pessoais e analíticas.

Responsáveis pela instituição analisada e docente da disciplina foram envolvidas no processo e, principalmente, as estudantes do curso de Pedagogia, já que um dos parâmetros deste estudo foi descrever e analisar as contribuições da formação que as alunas estavam recebendo no âmbito da disciplina Geografia para o desenvolvimento de práticas para as séries iniciais em sala de aula.

Esse estudo foi mostrando que, assim como no ensino médio e no ensino fundamental, as estudantes – ainda no curso superior - mantinham uma percepção tradicional da disciplina, que pode ser traduzida por um ensino baseado na famosa “decoreba” ou memorização dos conteúdos e assumida como desprovida de qualquer importância prática, comprovando e demonstrando que o ensino de Geografia ainda carrega o ranço tradicionalista e fragmentária em sua concepção nos ambientes universitários.

Existe, no entanto, uma intenção implícita da docente em transportar sentidos e significados diferenciados desta percepção, construídos a partir de suas linhas educacionais preferidas e por meio do desenvolvimento de alguns trabalhos pedagógicos, mesmo observado que falta à docente, um embasamento teórico em relação ao conhecimento geográfico.

Entretanto, de alguma forma, a docente – por meio de uma relação afetiva e de respeito com as alunas – modificou, ao menos, o interesse das alunas pela disciplina. A maioria das alunas afirmou – em questionários – que não gostavam da disciplina na época do ensino médio e do ensino fundamental e nem da forma como aprenderam. No entanto, como já abordado, e principalmente pelo esforço da docente, as opiniões das alunas acerca da disciplina foram mudando.

A mudança não se refletiu efetivamente na alteração de pensar sobre a concepção da disciplina, mas um avanço pôde ser notado em nosso trabalho. Podemos dizer que os procedimentos metodológicos da docente – principalmente na indicação de alguns textos sugeridos – passaram, segundo algumas perspectivas, a valorizar os conhecimentos da Geografia.

Não existiu, entretanto, a ponte entre o conteúdo disciplinar com a realidade das alunas e tão pouco houve a união efetiva da disciplina com outras áreas de conhecimento. No entanto, o “despertar” de um interesse para esta área foi construído durante o período observado, como demonstrado nas categorias de análises abordadas no Capítulo IV.

É claro que hiatos na formação das participantes foram notados, tendo em vista que o domínio do conteúdo específico e suas atribuições práticas são um dos saberes da base da docência. Não podemos ignorar isto. Conceitos básicos da disciplina foram tratados de forma descontextualizada e fragmentados.

A compreensão dos conceitos de espaço, lugar, território, paisagem, região, são alguns dos que os professores precisam saber para que possam ensinar Geografia. Sem isso podem até ensinar casos específicos e isolados, mas sem o domínio das categorias que conferem à especificidade do ensino dessa disciplina não há de fato aprendizagem da Geografia.

Mas, ao ter conhecido a vida das participantes, a participação em aulas, as limitações e as respectivas experiências das alunas, isto nos permitiu a não desqualificar alguns avanços, mesmo que não sejam os ideais, ou melhor, os mais construtivos, para a formação docente deste grupo analisado na pesquisa.

Mais que pontuar, o que desejo é que este trabalho contribua para promover uma reflexão sobre o significado e o caráter do ensino de Geografia para a formação da professora das séries iniciais, chamando a atenção para o fato de que esta foi a nossa leitura.

Neste sentido, conseguimos atingir os nossos objetivos gerais, o de trazer à tona o debate sobre o ensino desta importante disciplina e a necessidade de se repensar este método de aprendizagem, com abordagem mais ampla da realidade, contextualizada com temas atuais, que podem ser realizados a partir de projetos educativos que fortaleçam efetivamente o ensino desta disciplina.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp Editora, 2006.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 1ª a 4ª SÉRIES**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª séries**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Pareceres nº. 349/72 e nº. 45/72. Doc. (137) 105 e 107**. Brasília, CFE, 1972.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

CALLAI, H. C. **Geografia – certo espaço, uma certa aprendizagem**. São Paulo, 1995. (Tese de doutorado em Ciências: Geografia humana). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo.

_____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: GIOVANNI A. C. C. **Geografia em sala de aula: Práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2001.

CASSETTI, V. **Elementos da Geomorfologia**. Ed. UFG, 2001.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná E. de (org.) et al. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CURY, C. J. **Ideologia e educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1985.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, P. **A nova LDB: Ranços e Avanços.** São Paulo: Papyrus, 2006.

DOWBOR, L. **A reprodução social.** São Paulo: Vozes, 1998.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1993.

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

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

FORGRAD. *Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras.* Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. 1999

GADOTTI, M. **A formação do educador e a nova LDB.** São Paulo: 1999.

GAETANI, F.; SCHWARTZMAN, J. “Indicadores de produtividade nas universidades federais”. **Revista do Crub**, jul-dez., 1990.

GEBRAN, R. A. **Como o rio não cabia no meu mapa, eu resolvi tira-lo:.. o ensino da Geografia nas séries iniciais do 1º grau.** Campinas, 1990. (Dissertação de mestrado). UNICAMP.

GENTILE, P.; BENCINI, R. “Construindo competências”. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. **Revista Nova Escola.** São Paulo, set., 2000.

GUIMARÃES, José Augusto Chaves. **Elaboração de Ementas Jurisprudenciais: Elementos Teórico Metodológicos.** Brasília, DF: CEJ, 2004. (Série Monografias do CEJ, V. 9).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional, formar para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2005.

KAERCHER, A N. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica.** São Paulo, 2004. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.

L.D.B *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

LACOSTE, Y. **A Geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra.** São Paulo: Papyrus, 1985.

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: LUCHESI., C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA. B. G. Formação dos profissionais da Educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA. S. G. **Pedagogia e Pedagogos**: Caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, A. C. R. **Geografia, Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec – Vip, 1985.

MOREIRA, R. Velhos temas, novas formas. In: MENDONÇA, F.; KOZE, S. (orgs). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2002.

OLIVEIRA, A. V. **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1988.

PERRENOUD, P. **10 – Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau**: Propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1992.

PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino, In: CARLOS, A. F. A. (org). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

REVISTA NOVA ESCOLA, maio de 2001, pp.13-15, ano XVI, número 142.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar, por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4.ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (coleção Milton Santos; 1).

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: EDUSP, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**. Trad. Roberto C. da Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 1999.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia nas Séries Iniciais: O desafio da Totalidade**. Campinas, 2001. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI**. Presidente Prudente: AGB, 1995.

WARDE, M. J. **Análise da política educacional e suas implicações na formação do magistério**. São Paulo: CENAFOR, 1986.

ANEXOS

Anexo A

Grade Curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade Pesquisada

1º SEMESTRE – 2007

DISCIPLINA	Nº AULAS	C. H.
Português I	2	40
Matemática I	2	40
Psicologia do Desenvolvimento I	2	40
Historia da Educação I	2	40
Metod. do Ens. da Linguagem Oral e Escrita I	2	40
Filosofia da Educação I	2	40
Literatura Infantil	2	40
Metodologia do Ens. da Ed. Física	2	40
Fundamento da Ed. Infantil I	2	40
Fundamento da Alfabetização I	2	40
TOTAL	20	400

Estágio Supervisionado

Observação na Educação Infantil		50
Atividades acadêmico-cienfífico-culturais		40

2º SEMESTRE

DISCIPLINA	Nº AULAS	C. H.
Português II	2	40
Matemática II	2	40
Psicologia do Desenvolvimento II	2	40
Historia da Educação II	2	40
Metod. do Ens. da Linguagem Oral e Escrita II	2	40
Filosofia da Educação II	2	40

Psicomotricidade I	2	40
Metodologia do Ens. da História e Geografia I	2	40
Fundamento da Ed. Infantil II	2	40
Fundamento da Alfabetização II	2	40
TOTAL	20	400

Estágio Supervisionado

Participação na Educação Infantil	50
Atividades acadêmico-científico-culturais	40
Observação no Ensino Fundamental	50

3º SEMESTRE

DISCIPLINA	Nº AULAS	C. H.
Psicomotricidade II	2	40
Metodologia do Ens. da História e Geografia II	2	40
Metodologia do Ens. da Língua Portuguesa I	2	40
Sociologia da Educação I	2	40
Psicologia da Aprendizagem I	2	40
Ludicidade I	2	40
Metodologia do Ens. da Matemática I	2	40
Construção e Desenvolvimento da Linguagem Artística	2	40
Fundamento da Educação I	2	40
Educação Inclusiva I	2	40
TOTAL	20	400

Estágio Supervisionado

Regência na Educação Infantil	100
Atividades acadêmico-científico-culturais	40
Participação no Ensino Fundamental	50

4º SEMESTRE

DISCIPLINA	Nº AULAS	C. H.
Metodologia do Ens. da Língua Portuguesa II	2	40
Sociologia da Educação II	2	40
Psicologia da Aprendizagem II	2	40
Fundamento da Educação II	2	40
Fundamento da Avaliação I	2	40

Ludicidade II	2	40
Metodologia do Ens. da Matemática II	2	40
Metodologia do Ens. das Cc. Naturais I	2	40
Didática I	2	40
Educação Inclusiva II	2	40
TOTAL	20	400

Estágio Supervisionado

Regência no Ensino Fundamental		100
Atividades acadêmico-cienfífico-culturais		40

5º SEMESTRE

DISCIPLINA	Nº AULAS	C. H.
Fundamento da Avaliação II	2	40
Metodologia do Ens. das Cc. Naturais II	2	40
Didática II	2	40
Projeto de Iniciação Científica I	2	40
Tecnologia Aplicada à Educação I	2	40
Educação de Jovens e Adulto I	2	40
Prática Pedagógica I	2	40
Diversidade Cultural	2	40
Projetos interdisciplinares I	2	40
Legislação Educacional	2	40
TOTAL	20	400
Atividades Externas		
Projetos de Artes		40
	TOTAL	440
Estágio Supervisionado		
Atividades acadêmico-científico-culturais		40

6º SEMESTRE

DISCIPLINA	Nº AULAS	C. H.
Tecnologia Aplicada à Educação II	2	40
Educação de Jovens e Adulto II	2	40
Ética e Cidadania	2	40
Projeto de Iniciação Científica II	2	40
Política Pública e Planej. Estratégico	2	40
Liderança Situacional e Desenvolvimento	2	40

Sustentável		
Planejamento na Escola	2	40
Princípios e Métodos da Gestão Escolar	2	40
Organização Escolar e Ação do Coordenador Pedagógico	2	40
O Pedagogo no Contexto Sócio Econômico	2	40
SUBTOTAL	20	400
Atividades Externas		
Trabalho de Conclusão de Curso		80
Estudo da Realidade Educacional		40
	TOTAL	520
Estágio Supervisionado		
Atividades acadêmico-científico-culturais		40

Anexo B

Plano de Ensino de Geografia da Faculdade Pesquisada

Programa de Ensino - Curso Pedagogia

Disciplina: Metodologia do Ensino da História e da Geografia – I

C.Horária: 2 aulas semanais

Termo Letivo: 2º semestre

Série: 1º série

Ano/Exercício - 2007

I) Ementa

- Refletir o cotidiano do aluno na construção do conhecimento da História e da Geografia, partindo de ações globais e locais, subsidiando meios para a leitura do mundo, do espaço que nos cerca utilizando a observação análise e reflexão como processos na construção do conhecimento.
- Compreensão interpretação, análise e síntese dos fatos, acontecimentos e transformações oferecendo condições para comparações e generalizações sobre a vivência do tempo passado e presente.

II) Objetivos Gerais

- Conhecer o passado e fatos sociais como elemento de formação da cidadania e possibilitar a criação de atitudes de interesse pela cultura geral

III) Objetivos Específicos

- Envolver a clientela no sentido de analisar a história com um todo e não estudo de fatos isolados.
- Analisar a totalidade histórica superando tendências criando capacidade de leitura e compreensão do mundo nos aspectos físicos, históricos e sociais.
- Conhecer as propostas de história e geografia no Ensino Fundamental e a devida importância desses componentes na formação do futuro docente.

IV) Conteúdo Programático

- O ensino tradicional da História e Geografia e sua respectiva metodologia.
- Evolução dos conceitos históricos através dos tempos e análise crítica dos fatos.

- O mundo como em conjunto dinâmico em constante transformações e o conhecimento humano.
- Elementos que definem uma nova proposta, pedagógica no ensino da História e Geografia.
- O meio físico e social e o papel do professor
- O tempo cronológico e o tempo cultural como ponto de partida para o conhecimento.

V) Metodologia de Ensino

- Pesquisas
- Estudo em grupo
- Aulas expositivas e estudo orientado e dirigido

VI) Recursos Audiovisuais

- TV- Vídeo
- Retroprojeção
- Mapas e Projeções

VII) Critérios de Avaliação

Avaliações periódicas e bimestrais através de:

- Provas Objetivas
- Provas Dissertativas
- Trabalhos e Pesquisas

VIII) Bibliografia Básica

- Parâmetros curriculares nacionais de História e Geografia-Volume 5 MEC.
- Camargo D.M.P de Zamboni, e A criança, novos tempos, novos espaços a História e a Geografia na escola – Brasília, MEC/INEP, nº 37, 1988.

IX) Bibliografia Complementar

- Nemi, Ana Lúcia Lana e Martins João Carlos-Didática da História –Tempo Vivido- Editora F.T.D, S.P, 1996.
- Kozel Talete e Filizola Roberto, Didática de Geografia – Memórias da Terra- O espaço vivido, editora F.T.D , S.P- 1996.

- Penteadó, Heloisa – Metodologia do Ensino de História e Geografia- Editora Cortez, S.P- 1994.

- Bittencourt Circe M. Fernandes, Ensino de História – Fundamentos e métodos – Ed. Cortez, SP, 2004.

Programa de Ensino

Curso: Pedagogia

Disciplina: Metodologia do Ensino da História e Geografia II

Carga Horária Semestral: 40

Carga Horária Semanal: 2

Termo letivo: 4º **Série:** 2ª

Ano exercício: 2007

I - Ementa

Analisar concepções curriculares elaboradas para o ensino da História e Geografia apontando características, princípios, conceitos pertinentes ao saber histórico e geográfico bem como os eixos temáticos e conteúdos.

II - Objetivos Gerais

Recolocar a importância do estudo da História e Geografia na construção da cidadania e na busca de práticas que estimulem e incentivem o desejo pelo conhecimento.

III - Objetivos Específicos

Conhecer e analisar as diferentes formas de ensino/aprendizagem tem em vista a pluralidade cultural do nosso país.

Identificar as características da cultura, a paisagem histórica e geográfica usando métodos e estratégias significativas.

IV - Conteúdos Programáticos

- Caracterização da Área da História no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental.
 - Ensino e aprendizagem da História no Segundo Ciclo.
 - Ensino e aprendizagem da Geografia no Segundo Ciclo.

- Estudo e análise dos diferentes métodos e estratégias.
 - A observação, a comparação e a generalização

- Formação de conceitos e questionamento sobre as informações.

- Trabalho com leitura e interpretação crítica de produções bibliográficas.
- Tempo cronológico e tempo cultural.

V - Metodologia de Ensino

- Aulas expositivas
- Seminários
- Dinâmicas de grupo
- Projetos

VI - Recursos Audiovisuais

- Retroprojetores
- TV/Vídeo

VII - Critérios de Avaliação

- Provas objetivas e tradicionais
- Desenvolvimentos de projetos

VIII - Bibliografia Básica

- Ministérios da Educação, Secretária da Educação Fundamental, Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, 2001.

- Kozel, Salete. Didática da Geografia – Memória da Terra. O espaço vivido – São Paulo - Editora F.T.D, 1996.

- Hickmann, Roseli Inês. Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores. Poro Alegre – Editora Mediação, 2002.

IX - Bibliografia Complementar

- Nemi, Ana Lúcia Lana Martins, João Carlos – Didática da História, O Tempo Vivido – São Paulo - Editora F.T.D, 1996

- Moraes Reojis – A Sala de Aula: que espaço é este. Campinas - Editora Papirus, 1998.

- Raths Louis – Ensinar a pensar – São Paulo – Editora E.P.U, 1997.

Anexo C

Avaliações da Disciplina Metodologia do Ensino de Geografia e História

Prof: _____ Data: ___/___/___
Aluno: _____ Nota: _____
Semestre: _____

Instruções:

Leia com atenção as questões abaixo e assinale

- A. Se a alternativa I for correta
- B. Se a alternativa II for correta
- C. Se a alternativa III for correta
- D. Se todas as alternativas forem corretas
- E. Se nenhuma alternativa for correta

1 – Nas décadas de 79, 80 e 90 houve uma evolução do pensamento crítico, ao mesmo tempo que entrava no Brasil pesquisas em psicologia da educação, cuja preocupação era:

- I – O desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo da criança.
- II – O desenvolvimento cognitivo, moral e físico da criança.
- III – O desenvolvimento afetivo, moral e cognitivo da criança.

2 – Com os estudos de Piaget e Vygotsky algumas modificações aconteceram no contexto escolar:

- I – A escola passa a ser uma mediadora da busca do conhecimento e não apenas reprodutora dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo.
- II – A sala de aula transforma-se em espaço apropriado para a sistematização de conteúdos e realização de debates e desafios.
- III – O saber deixa de ser fragmentado e o novo conhecimento possibilitará novas buscas, questionamentos e descobertas.

3 – Assinale o correto:

- I – O homem recebe instruções do mundo social em que vive porém não é capaz de reinterpretar as instruções recebidas.
- II – O conhecimento da internalização dos conceitos aprendidos culturalmente por meio da interação com o outro.
- III – O professor de história deve programar as tarefas, sistematizar as atividades e não fazer intervenção no processo ensino-aprendizagem.

4 – O ensino de História deve:

- I – Privilegiar as definições para que os alunos cheguem ao conhecimento formal.
- II – Dar ênfase ao processo ensino-aprendizagem de modo que a transmissão de conhecimentos seja fundamental.
- III – Ser um instrumento valioso para que o aluno possa alcançar uma leitura social e política da realidade.

5 – Numa perspectiva de uma aula tradicional de História:

I – O professor é o elemento fundamental na sala de aula porque ele é detentor do conhecimento que o aluno deve adquirir.

II – O professor sugere pesquisas e os alunos constroem o conhecimento com o auxílio do professor.

III – O professor sugere uma atividade prática, social, historicamente organizada para que os alunos se apropriem das formas de comportamento de natureza social.

6 – O professor de História de uma classe de 1º série deve ter como objetivos:

I – Criar condições para a alfabetização histórica através do estudo da comunidade caracterizando a sua realidade.

II – Criar condições para que o aluno perceba sua presença e atuação nessa comunidade, por meio de história de sua vida.

III – Iniciar as noções de localização espacial por meio de roteiros realizados pelas crianças em seu cotidiano e do mapeamento do meio onde está inserida.

7 – A mediação e linha do tempo dever ser explorada:

I – A partir da 2º série pois nessa faixa etária as atividades serão baseadas na comparação e de fácil compreensão

II – A partir da vivência cotidiana e intuitiva de tempo que a criança traz.

III – Apenas na 4ª série a partir de semelhanças e diferenças, permanências e mudanças.

8 – Leia o diálogo abaixo:

Prof: Para onde vai o sol de noite?

Aluno: Vai dormir

Prof: Além do Brasil, existem outros países?

Aluno: Eu já ouvi falar em Salvador, Bauru e Argentina

Prof: E a Argentina, onde fica?

Aluno: Onde a gente só pode ir de avião

Prof: Fica no Brasil?

Aluno: Fica, mas não é um prédio. É um país

Prof: Fica na América do Sul?

Aluno: Não. Nenhum país fica dentro de outro.

Através desse diálogo, concluímos que:

I – O aluno ainda não é capaz de descentralizar sua percepção em relação aos objetos, as referências e as pessoas.

II – No ensino da Geografia é importante o trabalho todo/parte, isto é, a parte contida no todo em todo formado de partes.

III – Durante o desenrolar das atividades de alfabetização, já o professor deve incluir o desenvolvimento do trabalho de representação espacial para que o aluno consiga trabalhar com espaços cada vez mais amplos e desconhecidos.

9 – O itinerário casa-escola é grande importância no ensino da Geografia e da História porque:

I – O professor estará colaborando com os pais na prevenção de acidentes.

II – É nesse trajeto que as crianças conseguem desenvolver uma socialização mais adequada.

III – Os alunos vão adquirindo conhecimentos relacionados a ocupação humana e a conseqüente construção e organização dos espaços.

10 – O espaço geográfico não depende da inter-relação sociedade e natureza. A afirmativa é:

I – Totalmente correta

II – Totalmente incorreta

III – Parcialmente correta

Aluno _____ Data: ___/___/___

Instruções:

Leia com atenção as questões abaixo e assinale

F. Se a alternativa I for correta

G. Se a alternativa II for correta

H. Se a alternativa III for correta

I. Se todas as alternativas forem corretas

J. Se nenhuma alternativa for correta

1 – A Geografia é um componente curricular que tem um tratamento específico com área. Os primeiros estudos de Geografia tiveram seu início entre:

I – Romanos.

II – Fenícios.

III – Gregos.

2 – Através do estudo da geografia podemos compreender:

I – A interação das diferentes sociedades com a natureza na construção de seu espaço.

II – As peculiaridades do lugar em que vivemos dando uma visão do que faz semelhante ou diferem de outros lugares.

III – As relações e os vínculos de um lugar com outros lugares distantes ou próximos.

3 – Com relação às primeiras informações e os dados sobre estudos de Geografia, podemos afirmar:

I – Só se apareceram ao final do Século XX catalogadas pelos europeus.

II – Surgiram de maneira dispersa, misturados com crendices e lendas e aos poucos foram sendo sistematizados.

III – Até o fim do Século XIX, as informações eram relacionadas ao estudo da natureza e relevo terrestre.

4 – Assinale o correto:

I – A História como área escolar obrigatória surgiu com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, inspirado no modelo francês.

II – A História era, de início, voltada para os estudos literários voltados principalmente para a formação de cidadãos proprietários.

III – De início, o ensino da História dividiu espaço com a História Sagrada e ambas eram voltadas para a formação moral do aluno.

5 – O IBGE foi criado um ano depois da criação do Colégio Pedro II e produziu uma série de trabalhos que gerou conseqüências para o ensino da História Nacional.

A afirmativa acima está:

I – Totalmente correta.

II – Parcialmente correta.

III – Incorreta.

6 – Atualmente, o ensino da História nas classes iniciais (1ª e 2ª séries) está voltado para as competências como:

I – Considerações sobre os acontecimentos e fatos a partir de noções claras sobre o que é história real e história inventada sobre suas experiências de vida, da família e sua comunidade.

II – Conhecimento da História do Brasil como um todo e principalmente fatos sobre a ocupação do território brasileiro.

III – Estudo do espaço onde vive abrangendo conhecimentos da organização dos Estados brasileiros.

7 – Os conteúdos abordados em Geografia nas séries iniciais (1ª e 2ª séries) estarão voltados para:

I – Estudo das paisagens brasileiras e do espaço geográfico.

II – Estudo da paisagem, urbana e rural com aprofundamento nas noções de distância e orientação pelo sol.

III – Estudo do lugar onde os alunos vivem, das múltiplas manifestações presentes na paisagem desse lugar como orientação e localização no espaço.

8- O trabalho do professor de História nos dias atuais deve consistir em:

I – Introduzir o aluno nas diferentes fontes de informação, para que adquira, gradativamente, autonomia intelectual.

II – Especificar, juntamente com os alunos, o estudo da linguagem dos documentos e das formas de construção das mensagens.

III – Organizar dados históricos obtidos, incentivar os alunos a compreenderem os padrões de medida de tempo, comparar acontecimentos, entender calendários e linha do tempo.

9 – Assinale o correto:

I – Ao ingressar na escola a criança passa a diversificar o seu convívio, ultrapassando as relações de âmbito familiar e interagir com outros grupos sociais, em um ambiente mais complexo.

II – No primeiro ciclo, os alunos devem iniciar seus estudos históricos pelo passado entrando posteriormente no estudo de fatos presentes.

III – Não é indicado, no 1º Ciclo, o estudo das comunidades indígenas.

10 – É esperado que o Ensino Fundamental o aluno possa questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre possíveis soluções.

A afirmativa acima nos leva a concluir.

I – É verdadeira, esse é um dos objetivos gerais da História para o Ensino Fundamental.

II – É incorreta, pois nessa fase o aluno é incapaz de propor soluções.

III – É parcialmente correta.

Anexo D

Textos Utilizados pela Professora

O espaço vivido

Os gregos foram os primeiros a fazer registros sistemáticos de geografia, pois sua intensa atividade comercial permitia-lhes explorar e conhecer diferentes povos e lugares ao longo da costa do mar Mediterrâneo. A própria origem da palavra geografia é grega (“geo” = terra; “grafia” = escrita, descrição), embora esses conhecimentos iniciais pouco se assemelhassem ao que hoje consideramos geografia.

Os trabalhos de pensadores e escritores gregos relativos à forma e dimensão da Terra, aos sistemas de montanhas, ao tipo de clima e à relação entre homem e meio constituíram importantes subsídios para o conhecimento geográfico que se desenvolveria bem mais tarde.

Até o final do século XVIII, os dados e as informações se encontravam dispersos em várias obras, algumas das quais se denominavam estudos históricos, filosóficos, etc. Tratava-se, em muitos casos, de relatos de viagem, catálogos sobre os continentes e países, relatórios estatísticos e documentos de diversos tipos.

Muitas vezes imprecisos, misturados a credulidades e lendas, esses conhecimentos foram sendo sistematizados conforme ia se desenvolvendo o mercantilismo. Os interesses comerciais, ao lado do desejo de expansão da fé religiosa, impulsionavam as navegações e aguçavam o espírito aventureiro de italianos, árabes, portugueses, mas as limitações técnicas e o pensamento predominante na Igreja imprimiam um caráter meramente quantitativo e descritivo às impressões de viagem.

Foi ao longo do processo de constituição do capitalismo, iniciado na Europa, que amadureceram as condições para a sistematização mais precisa dos conhecimentos geográficos, ou seja, o estabelecimento de uma conduta científica no estudo das questões geográficas. Essas condições, que no início do século XIX já estavam desenvolvidas o suficiente, eram:

- O conhecimento do planeta em sua dimensão e forma;
- As informações sobre as diferentes regiões da superfície terrestre;
- O aprimoramento das técnicas cartográficas.

Conhecimento do planeta. Para que se tivesse uma idéia do conjunto terrestre, seria necessário dominar a dimensão e a forma dos continentes. Somente assim se teria uma base para a aplicação de leis e princípios fundamentais para a

reflexão geográfica. Com a noção de todo, seria possível saber até que ponto determinado princípio seria válido para o planeta inteiro.

Informações sobre a superfície terrestre. Além de conhecer a dimensão e a forma dos continentes, era preciso que se tivesse também um volume suficientemente grande de informações a respeito das regiões. Desse modo, seria possível comparar os lugares e estudar seu caráter variável. Para certos estudiosos gregos antigos, por exemplo, os raios solares incidiram sobre a superfície terrestre em três ângulos diferentes, criando três grandes zonas climáticas. Assim, a vida só existiria na zona temperada, sendo impossível nas zonas frias (pólos) e quente (equador). Era, portanto, uma suposição sem experiência direta a respeito da diversidade dos lugares.

Aprimoramento de técnicas cartográficas. Entre os instrumentos necessários para a pesquisa geográfica, sem dúvida as técnicas cartográficas têm lugar de destaque. Afinal de contas, era fundamental a representação dos fenômenos e dos elementos observados e a localização de suas ocorrências.

As três condições, na verdade, estavam intimamente relacionadas, pois dependiam umas das outras, e todas atendiam às necessidades criadas pela expansão comercial. A ampliação do intercâmbio entre os países fazia parte da lógica capitalista que ganhava corpo, e isso requeria localização precisa dos portos, estabelecimento de rotas claras de navegação e domínio da direção dos ventos e das correntes marítimas. Os conhecimentos geográficos, enfim, eram fundamentais.

Preguiça e valentia

A geografia se desenvolveu em meio a um contexto ideológico, político, religioso, e as idéias predominantes em cada época também marcaram sua transformação.

Ao mesmo tempo que acompanhou os grandes descobrimentos – sendo, também, beneficiada com novas informações – , a geografia foi utilizada como justificativa para a dominação dos povos colonizados. Assim, por exemplo, os povos das regiões quentes, tropicais, eram considerados submissos, e se os europeus os esravisavam, isso se desvia à valentia típica do hemisfério Norte. Segundo esse pensamento, o clima europeu “produzia” populações valentes, dominadoras, e o clima tropical resultava em seres preguiçosos, submissos, que só trabalhavam à força da escravidão. O homem era determinado pelo meio – daí a denominação

determinismo que identificava essas idéias, aplicáveis a vários ramos do conhecimento.

Quando a geografia “se emancipou”, ou seja, quando as condições básicas para que se tornasse uma disciplina autônoma estavam satisfeitas, o determinismo convivia com outras correntes e métodos de análise geográfica: ora o espaço físico era o mais importante, ora as populações; ora a valorização dos dados quantitativos; ora os qualitativos.

A diversidade de linhas de trabalho – que, aliás, continua se mantendo – se refletiu no ensino da geografia, que ganhava o status de disciplina escolar.

O homem: “encaixado” no quadro natural

A geografia tradicional está centrada na observação e descrição principalmente do quadro natural, sendo estruturada em três partes: os aspectos físicos, os humanos e os econômicos.

Os aspectos físicos são considerados os mais importantes. Abrangem especialmente hidrografia (rios, bacias hidrográficas, redes fluviais e tudo o que se refere ao mundo das águas); relevo (planícies, planaltos, serras – ou seja, as formas da superfície terrestre); clima (calor, frio, geada, neve e estados de tempo em geral); e vegetação (florestas, campo, cerrados, caatinga e temas relacionados à distribuição das espécies vegetais pela superfície terrestre).

Os aspectos humanos referem-se ao homem “encaixado” no quadro natural, como se a paisagem tivesse sido moldada para recebê-lo e fornecer-lhe suas “dádivas”, ou seja, seus recursos: solo, água, animais, vegetais, minerais.

Por fim, a parte econômica tenta demonstrar como o homem explora e transforma o ambiente por meio das atividades econômicas: extrativismo, agricultura, pecuária, indústria, comércio, serviços e meios de transporte.

Observa-se que, no ensino da geografia tradicional, os estudos se desenvolvem por meio de blocos (geografia física, humana e econômica) que não se relacionam internamente nem entre si. Na geografia física, por exemplo, não é estabelecida uma relação entre clima, solo, relevo e hidrografia.

Apesar de comprovada dificuldade da geografia tradicional em explicar a relação entre o homem e seu espaço geográfico, muitos profissionais da educação seguem essa linha de trabalho e muitas obras didáticas adotam o estudo fragmentado do espaço geográfico.

POR QUE APRENDER GEOGRAFIA?

Num belo poema, Bertold Brecht indaga: “que tempos são esses, quando falar sobre árvores é quase um crime? Pois significa silenciar sobre tanta injustiça”. A indagação brechtiana aflora, com intensidade, na última década, para os geógrafos preocupados com a justiça social, em vários lugares do mundo. A Geografia quase sempre falou de árvores...ao falar dos homens colocou-os como elementos da paisagem, analisou-os como se analisa árvores e rochas. É essa a memória incômoda que acompanha o pensamento geográfico. Sua dissecação no presente, quando esta disciplina vive um amplo processo renovador, é um pressuposto para a construção de um saber geográfico mais generoso, orientado no sentido do progresso social.

Antonio Carlos Robert Moraes, 1994

A Geografia desempenha um importante papel na formação dos educandos e contribui para a conquista da cidadania. O saber geográfico permite um conhecimento mais amplo da realidade e possibilita, dessa forma, uma interferência propositiva e consciente na sociedade.

Objetivando o desenvolvimento das capacidades relativas aos aspectos cognitivos, afetivos e éticos, repensam-se os pressupostos do ensino de Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se que essa disciplina ofereça instrumentos para a compreensão e intervenção na realidade social.

O saber geográfico deve instrumentalizar o aluno para compreender e explicar as relações entre a sociedade e a natureza e como ocorre a apropriação da natureza pela sociedade, enfocando as dinâmicas das transformações e compreendendo os processos sociais, físicos e biológicos que abrangem modos de produzir, de existir e de perceber diferentes espaços.

O espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, é construído e transformado continuamente por uma sociedade, dentro de um contexto histórico. É fundamental que o aluno seja levado a avaliar os elementos desse espaço, a forma como se relacionam e como expressam as relações sociais.

Para tanto, é necessário que os alunos adquiram conhecimentos, dominem conteúdos e procedimentos básicos.

O exercício pleno da cidadania exige tais conhecimentos para que o indivíduo aja com responsabilidade social e ambiental na produção coletiva do espaço geográfico. Portanto o aluno é considerado um sujeito do seu tempo, responsável e co-responsável pelo espaço em que vive e por uma sociedade mais justa.

...somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada.

Uma reflexão sobre o ensino da Geografia traz questões referentes à Geografia que queremos ensinar e também a como ensina-la. Sabemos que os pressupostos teóricos nessa disciplina mudaram no decorrer da história. Sabemos também que as mudanças prática pedagógica não ocorrem de um dia para o outro. Para o professor, isso significa estudo, reflexão, análise e auto-avaliação de seus procedimentos, instrumentos de ensino e prática avaliativa.

Mas também há um momento em que nos estruturamos para romper com o velho.

É nesse momento de rompimento, que ao assumir o novo faz com que surjam perguntas reflexivas:

- o que não quero mais? (do velho)

- o que ainda quero?

- o que quero?

O resto está em nós, na coragem de CRIAR.

Madalena Freire, 1999

Mas o que mudou? Quais são os novos desafios que se apresentam aos professores?

É notório que não podemos mais somente informar, pois a escola precisa estar comprometida com a formação integral de seus alunos. Para isso precisamos repensar toda a nossa prática educativa. Se antes a ênfase da educação estava no ensinar, agora está centrada no aprender. Mais do que memorizar informações, aprender é desenvolver capacidades.

Dessa forma, a educação geográfica deve propiciar ao aluno a ampliação de suas habilidades e capacidades com a participação ativa de procedimentos metodológicos, como a representação e expressão dos fenômenos socioespaciais, a construção e interpretação de gráficos e tabelas, produção de textos, uso de recursos diversificados por meio dos quais possam registrar seu pensamento e seus conhecimentos geográficos.

Estamos continuamente adquirindo conhecimentos e aprendendo habilidades de que precisamos no decorrer da vida. Aprender significa ter a possibilidade de utilizar os conteúdos em outros contextos para a solução de problemas.

O trabalho pedagógico não pode mais ser entendido baseando-se na questão de que é preciso “saber” muito, “fazer” pouco e que é desnecessário “ser”.

Objetivando a formação integral do aluno e o desenvolvimento de inúmeras capacidades motoras, afetivas e cognitivas, entendemos os conteúdos enquanto conceituais, procedimentais e atitudinais.

A aprendizagem de conteúdos conceituais requer clareza daquilo que deve ser ensinado. Eles devem ser significativos, com possibilidade de ampliar e aprofundar o conhecimento já adquirido, e ser trabalhados de forma contextualizada para que o educando possa estabelecer relações entre conteúdos geográficos e destes com os de outras áreas de conhecimento. O conceito não é para ser decorado, mas para ser compreendido e utilizado em interpretações ou no conhecimento de novas idéias.

Por conteúdos conceituais entendemos aqueles que constituem o conjunto de conceitos e de definições relacionadas aos saberes socialmente construídos. Os conteúdos conceituais são fundamentais no processo de construção de representações significativas pelos alunos, desde que sejam estudados contextualizados e sua relevância identificada tanto por quem ensina como por quem aprende (VASCO, Pedro Moretto, 2002).

Trabalhar conteúdos procedimentais significa incluir regras, técnicas, métodos, habilidades e estratégias no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Atividades de leitura, observação, experimentação, representação, classificação, analogia e síntese são exemplos de trabalho com conteúdos procedimentais.

Os conteúdos procedimentais designam conjuntos de ações, de modos de atuar com a finalidade de alcançar metas. Trata-se de conhecimentos aos quais nos referimos ao saber fazer as coisas (com as coisas ou acerca das coisas, as pessoas, as informações, as idéias, os números, a natureza, os símbolos, os objetos, etc.), e sua aprendizagem vai supor, em última análise, que saberão usá-los e aplica-los em outras situações, para alcançar metas.

Aprender e ensinar Geografia no Ensino Fundamental

1- Apresentação

A construção de uma nova prática pedagógica está diretamente ligada à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que fundamenta as relações cotidianas. Repensar essa prática tendo a realidade como referência significa criar um movimento constante de construção e desconstrução.

A forma como compreendemos essa realidade determina a maneira pela qual se dará a nossa prática pedagógica. Se não tivermos uma fundamentação teórica, nossa prática não terá uma direção segura.

É necessário, portanto, compreender a função social da escola para propiciar ao aluno a compreensão da realidade como produto das relações sociais que o homem produziu a partir de suas necessidades.

Assim como o homem produz tecnologia (instrumentos, máquinas, aparelhos) e símbolos (idéias, valores, crenças), ele produz a linguagem, e ao produzi-la, cria a possibilidade de abstrair o mundo exterior, torna possível operar na ausência do objeto. Essa capacidade de representar faz com que o homem constitua a consciência racional.

Essa consciência não pode ser entendida como:

- um “dom” inato, pois, se assim fosse, o nosso fazer pedagógico se limitaria a colocar a informação no intelecto espontaneamente desenvolvido do aluno;
- algo que o indivíduo constrói, pois nos limitaríamos apenas em oferecer ao aluno o objeto de conhecimento para que ele, por si só, tirasse suas conclusões;
- uma mudança de comportamento, pois nossa função seria a de unicamente organizar um bom programa de estímulos e respostas.

A consciência, a inteligência, a criatividade precisam ser compreendidas como algo a ser formado e desenvolvido pela escola. Se as compreendermos dessa forma, poderemos perceber a importância do nosso papel como educadores, teremos a dimensão do enorme trabalho que temos pela frente, teremos clareza da direção que devemos tomar, pois o conhecimento não está no sujeito, não está no objeto, mas na realidade produzida pela sociedade.

A formação da consciência será determinada pelas condições histórico-sociais, pela forma como os homens, naquele momento histórico, estão produzindo a sua existência.

2 – Educação, escola e sociedade

Embora divida a tarefa de educar com outros núcleos sociais, como a família, as comunidades e os meios de comunicação, a escola ainda é o principal foco de organização, sistematização e transmissão do conhecimento, e o educador e o educando, os principais agentes nesse processo. A escola não tem razão de ser em si mesma. Ele é fruto do meio, assim como o meio é consequência dela.

A relação entre educação, escola e sociedade é alvo de uma transformação contínua, que influencia os modelos vigentes de educação, de escola e de sociedade. O desenvolvimento da escola guarda estreita relação com o desenvolvimento da sociedade e vice-versa. É através do conhecimento, do domínio da ciência e do desenvolvimento tecnológico que o homem adquire meios para compreender e transformar a realidade material (natureza) e a sociedade em que vive, tornando-se apto a exercer sua cidadania.

No mundo em que vivemos, a geração da riqueza está profundamente relacionada à capacidade de produzir conhecimento e tecnologia. Como consequência, a escola assume um papel vital no desenvolvimento socioeconômico de uma nação. Facilitador no processo de transmissão do conhecimento, o educador tem também a missão de colaborar para a formação dos valores e de uma base ética que oriente o uso correto do saber científico, estético e tecnológico.

3 – O papel da escola na sociedade

Democratização

A escola assume um caráter democratizador à medida que proporciona não apenas o acesso, mas a apropriação do conhecimento e da tecnologia.

Transformação

O caráter transformador da escola é determinado pelo grau de consciência e instrumentalização científica, técnica, crítica e criativa que seus alunos venham a alcançar. A escola colabora para a transformação social na medida em que fomenta as capacidades intelectuais, as atitudes e o comportamento crítico em relação à sociedade em que está inserida.

Mediação

O papel do mediador é exercido pela escola através do domínio do código científico e de suas linguagens, que permitem ao cidadão não apenas interpretar a realidade, mas interagir com ela de forma consciente, crítica e produtiva.

Globalização

Em um mundo com fronteiras cada vez menos definidas, passamos a conviver com novos conceitos histórico-geográficos, culturais, econômicos e comerciais. Diante disso, os horizontes da escola devem expandir-se na mesma proporção, trabalhando com realidades mais amplas e fazendo-se mais presente na comunidade em que está inserida.

4 – Fundamentos epistemológicos

O conhecimento é construído individual e coletivamente a partir de um processo em que o sujeito interage com a realidade (outras pessoas, ambiente sociocultural, ambiente físico etc).

Como objeto, está tudo aquilo que desperta curiosidade e pode vir a ser estudado pelo homem. Como sujeito, temos o homem, que se relaciona com o meio e obtém o conhecimento como resultado dessa experiência através de um contato que se dá em etapas (estágios epistemológicos): da sensação, passando pela percepção, pela compreensão, pela definição, pela argumentação e pelo discurso, até chegar à transformação científica.

A sensação é a reação biológico-emocional de um órgão sensorial a um estímulo provocado pelo meio. Através dela se estabelece a primeira relação entre o sujeito e o objeto no processo da construção do conhecimento. Na escola, as sensações podem ser exploradas a partir de ênfase ao abstrato, ao subjetivo, às imagens mentais individuais que surgem a partir dos estímulos.

Percepção é o ato pelo qual o indivíduo, organizando e interpretando suas sensações, analisa o objeto que chamou sua atenção. Nessa fase, ao contrário do que acontece com a sensação, o sujeito se “envolve” com o objeto, distanciando-se dele para melhor apreciá-lo, criando uma idéia geral capaz de defini-lo de forma genérica, mas ainda sem consciência científica. Na escola, essa etapa pode ser bem utilizada através da exploração da riqueza dos sentidos.

A compreensão é a apropriação intelectual do objeto de estudo. É através dela que se descobrem as características ou propriedades específicas de determinado objeto, o que possibilita a elaboração de conceitos. Nessa fase, os conceitos podem ser descritos por meio de códigos – palavras, vocábulos, símbolos – que permitem a verbalização. Na escola, é sempre válido lembrar que a construção dos conceitos está baseada na interação do sujeito com o objeto do conhecimento, que cria sensações e percepções, e não na simples memorização dos signos capazes de exprimi-los.

A partir da construção dos conceitos – essência da tarefa educativa – o indivíduo passa a ser capaz de expressar sua realidade e materializar seu pensamento através das diversas linguagens (verbal, corporal, estética etc.)

A definição é o que caracteriza um objeto e o diferencia dos demais. Nessa etapa, os conceitos ganham significado a partir do julgamento do objeto e da capacidade de fazer afirmações sobre o mesmo. Na escola, as atividades de aprendizagem devem primeiro garantir o domínio dos conceitos, que depois integrarão uma definição.

Argumentação é um processo mental que relaciona de forma lógica vários conceitos. A argumentação se dá a partir do raciocínio, e permite que se desenvolva a consciência crítica. É nesta fase que surge a capacidade de estabelecer relações, formular hipóteses, propor problemas e soluções.

O discurso é um encadeamento de raciocínios que permite expressar a realidade em seus vários aspectos (político, antropológico, matemático e biológico, entre outros). Seu valor está relacionado a sua capacidade de desencadear ações transformadoras. Se não fizer uso dessa capacidade, o discurso torna-se retórico, passando a ter um valor unicamente acadêmico.

A transformação é o conjunto de ações pelas quais o indivíduo interage com a realidade, modificando-a. Ciência, ética, tecnologia, linguagem, cultura e cidadania são partes de uma realidade que transforma e é transformada continuamente, o que mantém estreita relação com o processo pedagógico.

5 – Considerações epistemológicas

- Tenha em mente que o processo do conhecimento não está rigidamente subjugado às etapas acima descritas. Pela prática, muitos indivíduos aprimoram-se na produção dos conceitos de uma forma cada vez mais ágil, graças, em grande parte, ao auxílio da tecnologia.

- Conhecimento gera conhecimento. Ou seja: o conhecimento com o qual o aluno chega à sala de aula – traduzido em sua forma de atuar junto ao meio – é uma base sólida para a produção e o desenvolvimento do saber. É preciso levá-lo em conta e saber utilizá-lo dentro do processo pedagógico.

- O conhecimento não é o objeto do ensino. Em um mundo em que o volume de conhecimentos multiplica-se a cada segundo, a escola deixou de ser a detentora e transmissora do conhecimento produzido e passou a ensinar a aprender a aprender, conferindo também ao educando um papel dinâmico na busca pelo conhecimento.

- A evolução do conhecimento – individual ou da humanidade – se dá progressiva e interativamente, através do confronto com a realidade.

- O desenvolvimento do processo epistemológico sofre grande interferência de variáveis de ordem emocional. A curiosidade, o prazer e o interesse motivam a busca pelo saber. Quando se desperta o gosto por algum campo de atividade, o aprendizado torna-se mais fácil e natural.
- O processo educacional não está circunscrito unicamente à razão, mas deve utilizar-se das múltiplas inteligências como formas de interpretação e expressão da realidade. Música, esporte, dança e artes plásticas são novas formas de conhecimento e prática social das quais a escola deve estar preparada para fazer uso.
- O foco do processo cognitivo não é o sujeito nem o objeto, mas o confronto entre os dois, frente à realidade em que estão inseridos. Quanto maior o contato do sujeito com a realidade, mais amplos serão seus horizontes e maior será seu interesse pelo conhecimento.
- Toda a produção científica tem raízes sociais e históricas. Portanto, o processo epistemológico deve ser analisado dentro de uma perspectiva histórico-sociológica. Uma escola moderna deve contextualizar socialmente o saber.

6 – Princípios pedagógicos

Se admitirmos como base epistemológica o socioconstrutivismo, nossa proposta pedagógica deve ser coerente com essa teoria. Deve-se propor ao aluno atividades que permitam a construção permanente do conhecimento a partir de sua própria experiência no processo de interação com o meio. Tendo isto como base, devemos levar em conta alguns aspectos.

- A importância da ação do aluno

A aquisição de todo conhecimento parte da ação. É nela que deverá estar baseado o ensino escolar. Ao invés de memorizar os conhecimentos expostos pelo professor, o aluno deverá aprender a sentir, perceber, compreender, conceituar, raciocinar, discutir e transformar.

- A ênfase na interatividade

Assim como na vida prática, também na escola é preciso saber trabalhar em equipe. O processo de aprendizagem é socializador, e deve ser visto como fruto de um trabalho coletivo no qual o aluno irá interagir com o meio ambiente, as pessoas e suas ferramentas de trabalho. A partir disso, pesquisas, exposições, coletas, classificações e debates substituem as aulas expositivas.

- Um ensino voltado à produtividade

Como parte integrante de uma sociedade, a escola pode e deve ser produtiva, tornando-se útil à comunidade que integra. A escola ajuda a formar cidadãos produtivos à medida que

atua como um laboratório de novas experiências e descobertas, fomentando no aluno a vontade e a capacidade de produzir e compartilhar sua produção com os demais.

- A pedagogia do prazer

Na escola moderna, ensinar e aprender são funções tanto do aluno quanto do educador. A partir desse princípio, quanto mais prazerosa for a troca realizada entre os dois, mais rápido e eficiente será o desenvolvimento do processo cognitivo.

- A incorporação tecnológica como princípio educacional

Embora a tecnologia seja um recurso, sua correta utilização pode transformar-se em um princípio pedagógico capaz de dinamizar a ação, a interatividade, a produtividade e o prazer do aluno frente ao processo de aquisição do conhecimento. O uso da tecnologia, assim como a garantia de acesso do aluno a esse instrumento, vem ao encontro da idéia de que uma escola eficiente deve estar socialmente contextualizada e vinculada ao processo produtivo.

7 – Interação professor-aluno

Os fundamentos epistemológicos e os princípios pedagógicos definem os papéis a serem representados por professores e alunos em face da proposta didática adotada. Na concepção socioconstrutivista, o professor assume a postura de mediador, facilitando o processo de interação dos alunos com o meio social, com os objetos do conhecimento e entre si, sem jamais tornar-se o centro do conhecimento. Seu papel é o de planejador, incentivador e administrador da curiosidade do aluno em relação a si mesmo e ao mundo que o cerca. É através do professor que a criança encontrará na escola as ferramentas para a sistematização do conhecimento.

O melhor professor é aquele que ensina a aprender. A melhor escola, aquela que propicia maior grau de interatividade entre professor e aluno na compreensão e transformação de si mesmo e da realidade. A ação do aluno, dentro do processo pedagógico, é reflexo da criatividade, da competência e do envolvimento do professor. É ele quem faz o aluno progredir, à medida que consegue envolvê-lo em desafios cada vez mais complexos.

8 – Recursos didáticos

A escola, os professores e o livro didático, bem como as novas tecnologias representadas por ferramentas como o vídeo, o computador e a Internet, são elementos mediadores entre o aluno e o conhecimento. Quanto mais diversificados os recursos didáticos utilizados no

processo de ensino, maiores as possibilidades de torná-lo atraente, prazeroso e, conseqüentemente, mais eficiente.

O livro didático deve concretizar os princípios e a ação dos agentes educativos, estruturando e orientando o desenvolvimento de sua proposta pedagógica. O bom livro didático, com as demais ferramentas pedagógicas, propõe atividades, encaminha projetos e orienta pesquisas, sem jamais tornar-se ele mesmo o objeto de estudo. A qualidade de seu conteúdo e de sua apresentação visual colaboram para fazer dele um instrumento de ensino atraente, capaz de ilustrar, mas jamais de substituir, aspectos da realidade, da natureza e da sociedade.

9 – Avaliação

O socioconstrutivismo trouxe um novo olhar a prática educativa e, conseqüentemente, sobre os critérios avaliativos da aprendizagem. Como a construção do conhecimento nesta proposta se dá através da interação e da mediação, avaliar passa a ser um processo contínuo e cumulativo, que propicia momentos de reflexão sobre a prática educativa.

Nessa concepção, a dúvida e o erro tornam-se instrumentos para aperfeiçoar o conhecimento. São indícios que o professor deve seguir a fim de orientar e incentivar seus alunos no caminho para novas descobertas. Se os objetivos não são alcançados, não cabe simplesmente condenar o aluno. É necessário rever todo o processo e as pessoas nele envolvidas. Sob a perspectiva que adotamos, escola, professor e aluno devem ser avaliados não apenas pelo volume de informações adquiridas, mas pela capacidade de produzir conhecimento.

Concepção de ensino e aprendizagem

“O único bem ensino é o que adianta ao desenvolvimento.”

“Uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento”. (VYGOSTSKY).

A questão do conhecimento reveste-se da maior importância na atualidade, pois conhecer é um processo que permite ao homem elucidar o mundo. É necessário que o homem conheça o mundo para agir sobre ele. Uma das tarefas fundamentais da escola é propiciar o acesso ao saber universal, é socializar o conhecimento produzido e acumulado pela sociedade.

O conhecimento científico trabalhado na escola precisa auxiliar o aluno a romper, superar o senso comum, entender, assimilar os conceitos básicos de suas várias disciplinas, pois os mesmos são instrumentos de análise e ação do ser humano e existem para melhor compreendermos a realidade.

A concepção que norteia a obra busca, por meio de práticas educativas, assegurar a formação de cidadãos, o que passa necessariamente pela aquisição de conhecimentos.

A vida cotidiana mantém relações estreitas entre o desenvolvimento e a aprendizagem dos conceitos e a formação de atitudes, valores, habilidades e competências; evidencia-se, portanto, a importância fundamental da Escola, do professor e dos conteúdos (com seus conceitos).

O professor tem papel fundamental no processo de construção do conhecimento por parte do aluno. Ele é o mediador entre o aluno e os conteúdos, promovendo a interação dos mesmos por meio de intervenções pedagógicas intencionais, provocadoras e desafiadoras.

O aluno, ao construir permanentemente o seu conhecimento, necessita fundamentalmente do ato docente, dirigindo e orientando, que estará presente no planejamento e na realização das aulas, das atividades extraclasse e na avaliação, pois este possibilita, facilita e acelera a aprendizagem.

A aprendizagem é sempre mediada, pois quando a criança inicia seu processo de escolarização traz para a sala de aula as relações sociais, as práticas sociais da sua comunidade e do seu grupo social. Seus conhecimentos, até então, são construídos social e historicamente mediados por sua família, seus vizinhos, seus amigos, seus parentes etc., na interação com o meio físico e social. São conhecimentos que possuem um caráter estável, resistentes à mudança, pois possuem coerência do ponto de vista do aluno, são conhecimentos que podem ir do senso comum. (conhecimentos prévios) até os conhecimentos mais elaborados.

O aluno, portanto, inicia sua escolarização com uma gama de conhecimentos prévios acerca do seu meio, da realidade e do mundo que se prendem às aparências. No entanto, ele possui uma necessidade, uma curiosidade premente em compreender, em dar sentido e re-significar as coisas, os acontecimentos, o mundo.

É necessário, fundamental mesmo, que o professor tenha consciência do conhecimento que o aluno possui. Isso requer por parte do professor um trabalho sistemático e constante de confronto com os conhecimentos cientificamente elaborados e considerados socialmente válidos com os conhecimentos prévios do aluno.

Lerner define o que é ensinar:

É colocar problemas a partir dos quais seja possível reelaborar os conteúdos escolares e também é fornecer toda a informação necessária para as crianças poderem avançar na reconstrução desses conteúdos. Ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento,

é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao sabe socialmente estabelecido. Ensinar é – finalmente – fazer com que as crianças coloquem novos problemas que não teriam levantado fora da escola.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, J. A. Piaget – Vygosty: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995

O aluno só aprende quando constrói conhecimentos e esta é a especificidade da escola: a promoção do processo de construção do conhecimento, considerando as condições concretas em que este ocorre.

As experiências de aprendizagem devem fazer com que os alunos aprendam assimilando os conteúdos, testando as hipóteses levantadas, estimulando e desenvolvendo os processos cognitivos e fazendo uso dos amplificadores culturais (telescópios, microscópios, máquinas de calcular, computadores, sistemas simbólicos etc.) que são mediadores para novas e mais rápidas aprendizagens, buscando a conceituação – sempre em níveis mais amplos de reflexão e abstração.

A postura do professor no processo de ensino-aprendizagem se revela portanto, central, pois sendo a sala de aula um espaço propício ao diálogo do aluno com o mundo, da conversação entre alunos e professor com o conteúdo, é necessário existir um ambiente de liberdade, respeito, tolerância, responsabilidade, cooperação e compromisso.

A intencionalidade da aprendizagem é criar ambientes e situações que gerem conhecimentos, que possibilitem identificar o pensamento do aluno e acompanhá-lo, e é o professor quem faz esse acompanhamento. As respostas dos alunos – as hipóteses – indicam seu percurso, seu desenvolvimento, bem como os procedimentos elaborados para solucionar os questionamentos e confrontos (situações-problema) colocados em sala de aula.

O professor possui uma responsabilidade e um compromisso com seus alunos em relação ao conhecimento, no sentido de que o mesmo deve ser interpretado como uma representação acerca da realidade. Portanto, o conhecimento científico deve sempre ser situado histórico e culturalmente, sob risco de ser considerado acabado e, então, dogmático e doutrinário.

Pressupostos teórico-metodológicos

O conhecimento geográfico transformou-se num processo crítico que produz e reproduz uma ciência dinâmica, espelho de uma sociedade. Estuda-la é ter a compreensão da real importância desse conhecimento para melhor entender a sociedade onde vivemos. O papel da Geografia, na escola, visa prover a construção desse conhecimento através de uma relação entre o professor e seus alunos, possibilitando construir conceitos e por meio destes

discutir a organização e ocupação do espaço, associando o conhecimento geográfico às problemáticas da sociedade e, ao mesmo tempo, buscando compreender os processos formadores da realidade espacializada.

Deve-se considerar, no entanto, a existência do conhecimento prévio que o aluno possui, pois é um conhecimento parcelado e fragmentado da realidade, que deve ser considerado pelo professor, a fim de explorá-lo e confrontá-lo com o saber elaborado. Estudar algo que é vivenciado, faz aumentarem as chances de tornar o aprendizado mais eficiente, o que possibilita, por parte do aluno, a construção de uma visão coerente, moderna e científica do mundo atual.

Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1997, p. 121-122) para o Ensino Fundamental, destacamos os objetivos da área que nortearam esta coleção.

- Conhecer o espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades em sua construção e na produção do território, da paisagem e do lugar.
- Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas conseqüências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais.
- Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações.
- Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las.
- Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições.
- Fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens.
- Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos.
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.

Ao pensarmos no ensino da Geografia, devemos compreender que ele tem uma ampla dimensão fora da sala de aula, que está presente no dia-a-dia dos alunos. Conhecer a realidade é um processo de reconhecimento daquilo que existe no lugar, com as devidas

explicações para o que acontece. A análise e compreensão da realidade busca despertar no aluno o desenvolvimento do raciocínio crítico sobre o objeto de estudo da Geografia, o “espaço geográfico” que é construído e reconstruído através das relações entre a sociedade e a natureza. Para compreendermos essas relações através da perspectiva geográfica, faz-se necessário uma reflexão teórica e conceitual sobre a evolução do pensamento geográfico e seu objetivo de estudo.

A Geografia Tradicional originou-se sobre as bases do Positivismo, que se restringia aos estudos visíveis do real, do mensurável e do palpável, através da descrição, da enumeração e da classificação dos fatos referentes ao espaço. Nesse primeiro momento, conceituou-se a Geografia como estudo e descrição da superfície terrestre.

Em um segundo momento, a Geografia destacou-se por usar em larga escala os modelos matemático-estatístico, desenvolvendo diagramas, matrizes e gráficos, o que é conhecido como Geografia Quantitativa. O espaço geográfico é pensado nesse momento como planície isotrópica, ou seja, fisicamente homogênea, que apresenta a mesma constituição em todas as direções. Passou-se a negar a relações sociais com a natureza e a diferenciação das paisagens, voltando-se apenas a proporcionar uma análise quantitativa e dar subsídios ao planejamento e à busca por novos recursos.

Durante a década de 70, surge a Geografia Crítica. Esse movimento de renovação do pensamento geográfico apresenta novas propostas para se pensar a Geografia. Segundo a análise de Andrade (1987, p. 116), “os geógrafos passaram a ter uma preocupação maior com a problemática social, de vez que o desenvolvimento industrial passou a exercer grande impacto sobre a natureza e a sociedade, degradando e dilapidando os recursos naturais”.

Através da nova ótica, os geógrafos passam a fazer uma releitura do espaço geográfico, não abandonando o estudo dos aspectos físicos teóricas formuladas pela Geografia Quantitativa, porém lhe dando uma interpretação dinâmica e analisando a materialização do espaço geográfico por meio das relações desenvolvidas pelo homem com a natureza.

A Geografia deve possibilitar a explicação de como ocorrem as relações entre a sociedade e a natureza, ou seja, a forma como a sociedade produz e organiza o espaço, por meio do trabalho do homem. O que nos leva a pensar que para identificarmos, refletirmos e compreendermos o espaço geográfico temos que considerar dois conceitos, o de espaço e o de tempo, que servirão de base para compreendermos a dinâmica do espaço geográfico.

É importante que o aluno sinta-se como parte integrante daquilo que está estudando, que é a sua realidade concreta, vivida cotidianamente, e não coisas distantes e abstratas. Isso significa compreender a sociedade em que vivemos, a sua história e o espaço por ela produzido como resultado das relações sociais.

APÊNDICES

Apêndice A

Questionário Aplicado para as Alunas

Universidade do Oeste Paulista
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação
Mestrando: Antonio Carlos Fernandes
Orientadora: Profa.Dra Raimunda Abou Gebran

Objetivo deste questionário: Caracterização dos sujeitos da pesquisa, conhecer nossos interlocutores, traçar o perfil quanto às características pessoais e sócio-econômicas.

- 1- Ano que cursa:** _____
2- Turno: _____
3- Idade: _____
4- Sexo: _____

5- Estado Civil:

- () Solteiro () Casado
() Outro _____

6- Renda Familiar:

- () até 2 salários mínimos
() de 3 a 5 salários mínimos
() de 6 a 10 salários mínimos
() de 11 a 20 salários mínimos
() acima de 20 salários mínimos

6.1- Número de pessoas vivem da renda mensal da família:

- () de 1 a 2 pessoas
() de 3 a 5 pessoas
() de 6 a 7 pessoas
() de 8 a 9 pessoas
() 10 ou mais pessoas

6.2- Exerce atividade remunerada:

- () Não
() Sim, mas é trabalho eventual
() Sim, até 20 horas semanais
() Sim, tempo parcial (de 21 a 30 h semanais)
() Sim, tempo integral (de 31 a 40 h semanais)
() Sim, mais de 40 horas semanais

6.3- Atividade que exerce:

- () Na área de Educação
() Em outras áreas

- Qual (is) _____

6.4- Nível de atuação na área de Educação:

- Educação Infantil
- Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Outro _____

- Tempo de atuação na Educação _____

7- Motivo de sua escolha pelo Curso de Pedagogia:

- Área de atuação profissional de seus pais.
- Professor(es) que teve
- A relação candidato/vaga no vestibular
- Perspectiva profissional
- Para ter um diploma em nível superior
- Outro _____

8- Participa ou participou de projetos na graduação:

- Não
- Sim, Projetos de Extensão
- Sim, Monografia
- Sim, Grupos de Estudos
- Outros _____

9- Com que freqüência utiliza a biblioteca

- Não usa
- Raramente usa
- Uma vez no mês
- Uma vez na semana
- Duas vezes na semana
- Todos os dias da semana
- Outro _____

10-Assina algum periódico:

- Não Sim

Qual? _____

11-Possui computador em casa:

- Não Sim

11.1- Quanto ao domínio de informática, você se considera:

- Não domina nada
- Domina razoavelmente
- Domina amplamente

11.2- Quanto ao uso da Internet, você se considera:

- Nunca usou

- () Usa ocasionalmente
- () Usa com frequência

11.3- Quanto ao domínio da Internet, você considera:

- () Não conhece
- () Conhece pouco
- () Domina plenamente

12-Tempo disponível para o estudo extra-classe:

- () Não dispõe de tempo
- () Diariamente
- () Apenas em finais de semana
- () Em vésperas de atividade avaliativas

13-Já foi reprovada(o) em alguma disciplina do curso?

- () Não () Sim Quantas? _____
Qual(is)? _____

14-Como você é ou foi avaliado na disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia?

15-Para você, o que caracteriza uma boa avaliação?

16-Na disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia, o que você aprendeu ou está aprendendo sobre avaliação? Será significativa para sua atuação profissional?

17-O Plano de Ensino de Metodologia de Ensino de Geografia foi apresentado para a classe?

Apêndice B

Questionário Aplicado para a Professora

Universidade do Oeste Paulista
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em Educação
Mestrando: Antonio Carlos Fernandes
Orientadora: Profa.Drª. Raimunda Abou Gebran

Parte I – Objetivo é caracterizar o Professor de Metodologia do Ensino de Geografia

Ano de ingresso na docência _____

Anos de carreira _____

Idade _____

Curso Superior _____

Pós-graduação? Qual? _____

Objetivo deste questionário: Levantar dados para posterior análises de como é desenvolvido o Ensino de Geografia no curso de Pedagogia. (Parte II)

1-Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Educação? Qual?

2-Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Geografia? Qual?

3-Gosta de Ensinar História ou Geografia?Justifique

4-Você acha necessário disciplinas como História, Geografia, Matemática no curso de Pedagogia?

5-O que é importante aprender em Geografia?

6-Quais os procedimentos de ensino que costuma utilizar para trabalhar Geografia?

7-Quanto ao tipo de avaliação que você realiza?

8-Você desenvolve atividades práticas para trabalhar a disciplina de Ensino de Geografia?

() Sim () Não Quais? _____

9-Costuma dar maior parte das aulas de forma expositiva?

() Sim () Não

10-Estimula a memorização de conhecimentos?

() Sim () Não

11-Procure relacionar os temas de seu programa com os conhecimentos do cotidiano?

() Sim () Não

12-O que tem feito para melhorar o rendimento do aluno?

13-Você apresentou o plano de ensino para a classe?

14-Como é feito o acompanhamento do plano?

15-Você gostaria de acrescentar algum comentário neste questionário SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA desenvolvido por você?
