



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

André Luiz do Nascimento Quincas

CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO:
CONCEITOS E PRÁTICAS NA ESCOLA

São João del-Rei
2015

André Luiz do Nascimento Quincas

CONSTRUÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO:
CONCEITOS E PRÁTICAS NA ESCOLA

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Murilo Cruz Leal

Co-orientador: Vicente de Paula Leão

Q71c QUINCAS, André Luiz do Nascimento

Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola /
André Luiz do Nascimento Quincas. – São João del-Rei, MG, 2015.
143 f.

Orientador: Prof. Murilo Cruz Leal
Co-orientador: Vicente de Paula Leão

Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação) – Faculdade de
Educação – Universidade Federal de São João del-Rei.

1. Raciocínio geográfico. 2. Prática escolar. I. Título.

CDD: 372.89

André Luiz do Nascimento Quincas

“Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola”

Banca examinadora:



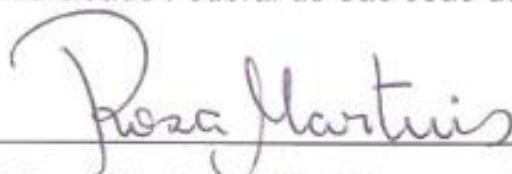
Prof. Dr. Murilo Cruz Leal - Orientador

Universidade Federal de São João del-Rei – MG



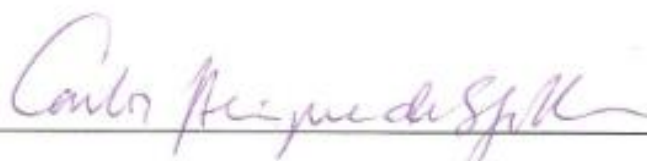
Prof. Dr. Vicente de Paula Leão – Co-orientador

Universidade Federal de São João del-Rei – MG



Profª. Drª. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins – Titular

Universidade do Estado de Santa Catarina - SC



Profª. Drª. Carlos Henrique de Souza Gerken - Titular

Universidade Federal de São João del-Rei – MG

SÃO JOÃO DEL-REI

JUNHO 2015

Dedico este trabalho a Deus, o Supremo Criador, aquele que fez tudo em minha vida e aos meus familiares e amigos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo. Por que d'Ele, por Ele, para Ele são todas as coisas.

Aos meus familiares e amigos, meus grandes amores, por compreenderem as minhas ausências, minhas irritações e meus silêncios. A vocês, minha eterna gratidão e fidelidade.

Ao meu orientador, professor Murilo Cruz Leal, por reconhecer a importância do ensino da Geografia e a valorizá-la.

Ao meu co-orientador, professor Vicente de Paula Leão, por abraçar esta pesquisa e reconhecê-la como importante para a ciência geográfica.

À professora Bruna Sola da Silva Ramos, pela enorme contribuição durante a qualificação. Essa ajuda foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Muito obrigado!

À professora Sandra de Castro Pereira, pela receptividade diante da pesquisa e pela contribuição durante a qualificação.

À professora Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, por aceitar o nosso convite e participar da banca de defesa. Obrigado por vir de tão longe!

Ao professor Carlos Henrique de Souza Gerken, pela participação na banca da defesa. Obrigado por aceitar nosso convite!

Aos professores Écio Antônio Portes, Laerthe de Moraes Abreu Junior, Paulo César Pinheiro, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo e Maria Tereza de Assunção Freitas, pela contribuição em minha formação. A minha vida já não é a mesma!

Aos colegas da turma de mestrado, pelos conhecimentos compartilhados. Experiência única! Guardados para sempre no meu coração.

Às amigas: Maria de Fátima, Daniele e Betty, por todos os momentos que juntos vivenciamos nessa caminhada. Foram muitas as viagens, em todos os sentidos.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual São Pedro e da Universidade Presidente Antônio Carlos, pelo apoio e carinho que sempre me deram.

Ao professor da turma pesquisada, por abrir as portas de sua sala e possibilitar a realização dessa pesquisa. Obrigado!

À diretora e equipe da escola pesquisada pelo acolhimento.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta etapa em minha vida acadêmica.

Descobri como é bom chegar quando se tem paciência. E para se chegar, onde quer que seja, aprendi que não é preciso dominar a força, mas a razão. É preciso, antes de mais nada, querer.

Amyr Klink.

RESUMO

Nosso objetivo nesta pesquisa é entender como se dá a construção do raciocínio geográfico por meio dos conceitos e conteúdos que são mediados no cotidiano de uma sala de aula. Para isso, escolhemos como objeto de estudo uma turma de 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Amilcar Savassi, em Barbacena, Minas Gerais. Nossa análise se deu a partir dos dados coletados no diário de campo, uma entrevista com o docente e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Conteúdo Básico Comum da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Como metodologia, assumimos uma perspectiva etnográfica, além da perspectiva histórico-cultural vygotskyana que contribuiu para melhor compreensão sobre as interações que ocorrem na sala de aula. Durante a observação, que aconteceu ao longo do segundo semestre de 2013, consideramos as exposições do docente, as participações dos alunos na sua aula, o uso do livro didático, a utilização de mapas, as apresentações orais de grupos e as pesquisas discentes em materiais impressos e na internet. A partir da análise notamos que a construção do raciocínio geográfico na sala de aula se dá de diferentes formas e que muitas “geografias” se fazem presentes nesse cotidiano escolar. Em alguns momentos encontramos uma geografia de cunho tradicional e em outros, uma geografia de cunho crítico.

Palavras-chave: Construção do raciocínio geográfico; escola básica; ensino de Geografia; perspectiva etnográfica e sala de aula.

ABSTRACT

Our goal in this research is understanding how the construction of geographical thinking through the concepts and content that are mediated in the daily life of a classroom. For this, we chose as object of study a 3rd year high school class of the State School Amilcar Savassi in Barbacena, Minas Gerais. Our analysis was performed based on data collected in the field diary, an interview with the teacher and the analysis of the National Curriculum Standards and the Common Basic Contents of Ministry of Education of Minas Gerais. As methodology, we assume an ethnographic perspective, beyond the Vygotskian cultural-historical perspective that contributed to better understanding of the interactions that occur in the classroom. When observing what happened during the second half of 2013, we consider the exhibits of teaching, participation of students in their class, the use of textbooks, the use of maps, oral presentations to groups and students in research materials printed and online. From the analysis we note that the construction of geographical reasoning in the classroom takes different forms and that many "geographies" are present in everyday school life. Sometimes we find a traditional geography and in others, a critical geography.

Keywords: Construction of geographic reasoning; elementary school; Geography teaching; ethnographic perspective and classroom.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Sistematização do conceito de lugar.....	23
Figura 02 - Sistematização do conceito de paisagem.....	24
Figura 03 - Sistematização do conceito de território.....	25
Figura 04 - Elementos do processo de ensino de Geografia em uma concepção de construtivismo crítico.....	32
Figura 05 - As mesorregiões de Minas Gerais - localização geográfica	59
Figura 06- Geografia: Proposta Pedagógica.....	99
Figura 07- Geografia: Estrutura temática	101
Figura 08 - Geografia: Perfil das Coleções	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil dos alunos - síntese	82
Quadro 02 - Perfil docente - síntese	88
Quadro 03 - Perguntas iniciais da entrevista	91
Quadro 04 - Perguntas que apontam para o cotidiano da sala de aula	92
Quadro 05 - Perguntas que apontam para a relação práticas ensino da Geografia.....	93
Quadro 06 - Perfil dos autores do “Ser protagonista - Geografia”	103
Quadro 07 - Resumo das práticas docente e discente apuradas no campo.....	107
Quadro 08 - A construção do raciocínio geográfico na sala de aula: conceitos presentes	113
Quadro 09 - Métodos/meios de ensino e práticas vividas na sala de aula.....	118
Quadro 10 - Práticas docente e discente apuradas no campo	120
Quadro 11 - Práticas docente e discente apuradas no campo	122
Quadro 12 - Práticas docente e discente apuradas no campo	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Pergunta n. 3 - Sobre seu grupo familiar:	64
Gráfico 02 - Pergunta n. 5 - Sobre sua formação na escola básica:	65
Gráfico 03 - Pergunta n. 9 - Sobre seu acesso à informática e computador:.....	66
Gráfico 04 - Pergunta n. 11 - Seu acesso á internet é por:	67
Gráfico 05 - Pergunta n. 12 - Você acessa a internet para pesquisar e estudar a disciplina Geografia?	68
Gráfico 06 - Pergunta n. 14 - Quantas horas por dia você acredita que permanece na internet?.....	69
Gráfico 07 - Pergunta n. 16 - Quantas horas por dia você acredita que permanece assistindo TV?	69
Gráfico 08 - Pergunta n. 17 - O que você mais assiste na TV?.....	70
Gráfico 09 - Pergunta n. 18 - Você acha que a televisão apresenta informações geográficas?	71
Gráfico 10 - Pergunta n. 21 - Você usa biblioteca?.....	72
Gráfico 11 - Pergunta n. 22 - Que materiais impressos você mais lê?	73
Gráfico 12 - Pergunta n. 23 - Quantos livros você acredita que lê em um ano?	73
Gráfico 13 - Pergunta n. 24 -Sobre sua leitura de textos jornalísticos, responda a que você realiza com mais frequência:	74
Gráfico 14 - Pergunta n. 25 -Você considera a leitura, em geral, como:	75
Gráfico 15 - Pergunta n. 26 -Você considera sua leitura, de modo geral, como:.....	76
Gráfico 16 - Pergunta n. 27-A quais os livros e/ou recursos didáticos você tem mais acesso para ler e/ou manipular	76
Gráfico 17 - Pergunta n. 28 - Sobre a leitura de atlas e mapas, responda	77
Gráfico 18 - Pergunta n. 29 -Sobre seu contato com atlas, responda	78
Gráfico 19 - Pergunta n. 30 - Sobre a leitura de mapas e atlas, responda	79
Gráfico 20 - Pergunta n. 31 - Sobre os objetos de estudo e/ou categorias de análise apresentadas, responda qual você mais conhece ou já ouviu falar.....	79
Gráfico 21 - Pergunta n. 32 -Que assunto você mais gosta na Geografia	80
Gráfico 22 - Pergunta n. 37 -Com qual disciplina abaixo você acredita que a Geografia mais se relaciona	81

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CBC	Conteúdo Básico Comum
CC	Conteúdos Complementares
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SEEMG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA: CONCEITOS E ENSINO	17
1.1 Princípios teórico-metodológicos e a evolução do pensamento geográfico	17
1.2 Os conceitos fundadores da Geografia e alguns possíveis raciocínios decorrentes	21
1.3 O ensino de Geografia na escola: bases e discussões	26
1.4 O pensamento vygotskyano e suas contribuições	33
2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, O CURRÍCULO BÁSICO COMUM E O ENSINO DA GEOGRAFIA	40
2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia.....	40
2.2 O Conteúdo Básico Comum de Geografia em Minas Gerais	46
3 METODOLOGIA	52
3.1 Os estudos etnográficos aplicados à Educação	54
3.2 Contextualizações do ambiente de pesquisa: características regionais.....	58
3.3 Imersão no ambiente de pesquisa.....	59
4 A INVESTIGAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA SALA DE AULA NUMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA: ANÁLISES	62
4.1 O perfil dos sujeitos envolvidos.....	62
4.2 A entrevista	90
4.3 O plano anual de ensino	94
4.4 O livro didático adotado.....	96
4.5 As aulas	106
4.5.1 O trabalho na sala de aula: os conceitos geográficos utilizados diante do pensamento vygotskyano	111
4.5.2 As aulas com apresentação oral e as pesquisas realizadas pelos alunos.....	119
4.5.3 As aulas em que foram desenvolvidas atividades com o auxílio do livro didático	124
4.5.4 As aulas e a leitura cartográfica	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	134
ANEXOS	140

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “Construção do raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola”, busca compreender a ação docente no ensino de Geografia, bem como refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação entre a teoria e a prática do cotidiano escolar, revendo algumas questões didáticas e metodológicas que auxiliam no exercício da atividade docente.

Ao profissional da área de Geografia cabe o entendimento de que os problemas relativos ao espaço escolar estão ligados aos problemas do sujeito na sociedade, tentando estabelecer uma relação direta entre o que se ensina e o que se aprende. Sendo assim, ele deve reafirmar a função e importância da ciência geográfica e sua atuação.

A relevância dessa pesquisa concerne na atuação profissional, na prática pedagógica e na ação dos professores aplicados ao contexto do ensino de Geografia, visando contribuir para uma discussão que já existe entre profissionais e pesquisadores, com ênfase na reflexão sobre a escola básica.

A realização de um estudo e/ou discussão sobre o ensino de Geografia e sua prática pedagógica, bem como a formação e a ação docente, busca conhecer os aspectos teóricos e práticos sobre as realidades das práticas pedagógicas cotidianas e a formação docente e discente frente aos conceitos básicos da ciência Geográfica como: espaço, paisagem, lugar, território e territorialidade; conforme estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, procuramos refletir sobre as condições do ensino e a atuação dos professores de Geografia através de suas práticas vivenciadas na educação básica e buscamos compreender a (re) construção da Geografia escolar, verificando a sinergia entre a formação do professor e a qualidade do ensino. Sendo assim, adequamos nossa discussão à linha de pesquisa “Discursos e produção de saberes nas práticas educativas” do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de São João del-Rei.

A fim de delimitar objetivamente essa pesquisa, propomos a seguinte pergunta: Como o professor de Geografia trabalha com a construção do raciocínio geográfico na escola básica e que conceitos estão presentes nesse processo?

Ao tentar responder essa questão, nosso objetivo principal é entender como se constrói o raciocínio geográfico na escola básica e conhecer quais são os conceitos e as práticas pedagógicas vivenciadas na sala de aula. Sabemos que essa vivência se fez e se faz presente na relação professor-aluno.

Desenvolvemos a pesquisa na Escola Estadual Amílcar Savassi, no município de Barbacena, Minas Gerais. Acompanhamos uma sala de 3º ano do ensino médio, o professor de Geografia e 36 (trinta e seis) alunos. Portanto, cabe reforçar que nosso estudo está focado na sala de aula, onde o evento de construção do raciocínio geográfico se dá, para conhecermos como os objetos e conceitos da Geografia lá são construídos.

Acreditamos que a investigação e discussão do questionamento proposto contribuem para ampliar as reflexões iniciadas por diferentes pesquisadores. Para isso, salientamos que “promover essa discussão não é uma tarefa fácil, uma vez que não há um consenso em torno dos objetos de estudo da Geografia”, apresentando discordâncias quanto aos métodos e práticas presentes no ensino da disciplina (LEÃO; CARVALHO LEÃO, 2008, p. 35).

Outro aspecto importante em nossa discussão a relação entre o saber acadêmico e o escolar dentro da esfera da ciência geográfica, bem como suas práticas. Tal análise descreve significativas contribuições, pois Cavalcanti (1998) referenda a Geografia como uma ciência que trabalha conceitos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas, o que reforça a necessidade de contextualizá-los.

Callai (1999) destaca que as representações sociais dos alunos são importantes recursos na formação dos conceitos, porque expressam o seu conhecimento cotidiano, ou seja, o que ele conhece e que já é compartilhado socialmente ajuda na superação do relativismo e do subjetivismo no ensino. O espaço escolar deve ser compreendido como um instrumento necessário para o ensino da Geografia (e vice-versa), como forma de orientação do aluno à compressão do mundo social, promovendo uma relação concreta entre a teoria e à prática.

A prática do ensino de Geografia presente na postura dos professores está relacionada com sua história pessoal e sua formação acadêmica. Por isso, cabe ao professor de Geografia entender as especificidades inerentes à sua ciência e intervir positivamente no processo de ensino-aprendizagem, valorizando o entendimento do espaço geográfico.

Acreditamos que esta pesquisa contribuirá para o preenchimento de possíveis lacunas, pois não basta dominar conceitos teóricos, é preciso refletir sobre as concepções pedagógicas que perpassam a relação teoria e prática, revendo a questão didática e a metodologia que auxiliam no exercício docente.

Nesse intuito, não se trata de uma pesquisa que busca aplicar modelos previamente estabelecidos, mas sim possibilitar novas discussões relacionadas às metodologias que venham ao encontro das necessidades concretas no ensino da Geografia, na

formação de professores e nas práticas cotidianas do processo ensino-aprendizagem dessa ciência.

Como professor da escola básica, tivemos a preocupação e a curiosidade de perceber como a prática do ensino da Geografia de fato se efetiva em sala de aula. Na verdade, a escolha do tema central dessa dissertação foi algo que partiu do nosso cotidiano enquanto profissional da Educação. Nossa formação é em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, nas modalidades de licenciatura e bacharelado e Especialização em Solos e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Lavras. Sempre atuamos como professor na Educação Básica pública e fomos preocupados com as reflexões do ensino geográfico no cotidiano da sala de aula.

Através de conversas informais com colegas de atuação profissional, percebemos que muitos estavam preocupados com um ensino amplo da ciência geográfica e que não contemplava discussões sobre o objeto e conceitos estruturantes dessa disciplina. Acreditamos que muitos demonstram preocupações com os “conteúdos” geográficos e não com os conceitos que de fato deveriam “orientar” o trabalho do professor. Eles não devem ser pensados de forma isolada. Esse “isolacionismo” pode impossibilitar a difusão de um ensino geográfico que seja mais enriquecedor para a aprendizagem do aluno, fazendo com que muitos métodos tradicionais possam ser ainda usados; como as famosas “decorebas”.

Sabemos que diante dos atuais recursos didáticos disponíveis, o ensino da Geografia poderá ser enriquecido através das múltiplas experiências vivenciadas pelos alunos. De certa forma, esses questionamentos sempre estiveram presentes nas nossas reflexões enquanto professor. Durante a graduação em Geografia, por se tratar de uma formação em licenciatura, acreditávamos ser necessário um maior diálogo diante desse tema. E desde o início de nossa atuação na escola básica, notamos o quanto essa discussão fazia falta para aprimorar a prática pedagógica.

Na tentativa de cumprir os objetivos dessa pesquisa, a dissertação está organizada em quatro capítulos. No capítulo 1, “A ciência geográfica: seus conceitos e ensino”, tratamos dos princípios teórico-metodológicos do pensamento geográfico, seus conceitos fundadores e alguns possíveis raciocínios decorrentes, além de refletimos sobre o ensino de Geografia escolar: suas bases e discussões. Diante dessa proposta, demonstraremos a longa trajetória das correntes do pensamento geográfico, bem como sua evolução enquanto ciência e suas possíveis influências. Na sequência, tratamos do objeto de estudo da Geografia, o “espaço”, muitas vezes também denominado “espaço geográfico”. Para ampliar essa discussão conceitual, abordaremos outros conceitos estruturantes como: território, lugar e

paisagem; bem como possíveis raciocínios decorrentes. Finalizando esse capítulo, descrevemos as particularidades do ensino da Geografia, como sua origem e evolução enquanto disciplina escolar. Mostraremos ainda possíveis discussões atuais do processo ensino-aprendizagem da Geografia e da importância do pensamento histórico-cultural, alicerçado em algumas configurações do pensamento de Vygotsky.

“A relação dos sujeitos do processo educativo com os documentos oficiais” é o título do capítulo 2, que descreve como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia - instrumento oficial do Ministério da Educação e Cultura - e o Currículo Básico Comum de Geografia - instrumento oficial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - abordam as discussões acerca do processo ensino-aprendizagem diante do cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, refletiremos como esses instrumentos legais engendram o cotidiano da sala de aula e influenciam na prática pedagógica docente e, por consequência, na aprendizagem discente.

No capítulo 3 traçamos a “Metodologia”, justificando nossa opção de recorrer aos estudos etnográficos aplicados à Educação e destacando a importância dos estudos de perspectiva etnográfica para a área na atualidade. Em seguida, contextualizaremos o ambiente da pesquisa - possíveis características regionais: localização, características regionais e culturais etc. Complementando essa discussão, fazemos uma imersão no ambiente de pesquisa, descrevendo algumas características da escola em que a mesma foi realizada.

“A investigação do raciocínio geográfico na sala de aula numa perspectiva etnográfica: análises” é o último capítulo e contempla as análises dos dados levantados no campo. Num primeiro momento, tratamos de entender o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, discentes e docente. Complementando essa investigação, discutimos o plano de ensino elaborado pelo professor, o livro didático adotado pela escola e a percepção das aulas assistidas em campo. Durante essas análises apontamos ainda os diálogos estabelecidos durante a entrevista cedida pelo professor observado.

1 A CIÊNCIA GEOGRÁFICA: CONCEITOS E ENSINO

Nesse primeiro capítulo caracterizamos o processo de formação da ciência geográfica e a evolução de seu pensamento; refletimos acerca dos principais objetos e conceitos que perpassam essa ciência; descrevemos as principais bases e discussões do ensino da Geografia na atualidade e mostramos as contribuições do pensamento geográfico para essa pesquisa. De forma breve, procuramos mostrar como cada subtítulo deste capítulo contribui para nossas reflexões.

Os conceitos e caracterizações da ciência geográfica são ainda discutidos aqui segundo as reflexões de Vygotsky e suas importantes contribuições como teórico de base para a mesma. Procuramos, então, mostrar que o pensamento geográfico sofreu inúmeras transformações e cada uma dessas foi importante para a compreensão da Geografia atual. Encontramos ainda no pensamento vygostskyano outras contribuições para nossa discussão, uma vez que pesquisamos o ambiente da sala de aula e seu cotidiano e todo o processo de mediação que acontece ali.

1.1 Os princípios teórico-metodológicos e a evolução do pensamento geográfico

Etimologicamente a palavra “geografia” vem do grego; *geo* que significa Terra e *grafia* que significa estudo ou descrição (MORAES, 2005). Nesse sentido, compreendemos a complexidade que perpassa essa ciência.

Acreditamos que a Geografia existe “desde que o mundo é mundo”, ou seja, desde os primórdios da Terra. Nesse sentido, o ser humano não sabia o que era a Geografia, mas a vivia através de suas experiências cotidianas; pois se deslocava pelos lugares e sobrevivia da natureza. Foi na Grécia que esse afloramento da ciência geográfica se deu. O “berço” de várias ciências foi entre os gregos e com a Geografia não foi diferente. Heródoto (484-420 a. C.) é considerado o “pai da Geografia”, porque em sua obra principal ele descreveu os povos e as paisagens de suas viagens pelo mundo conhecido até então. Outro grego que contribuiu para a ciência geográfica é Erastóstenes (276-194 a. C.), com seus estudos relacionados ao planeta Terra; suas dimensões e representações cartográficas (representações locacionais). Ele é o primeiro a se autodenominar “geógrafo” e acreditava que a Geografia deveria ser útil aos interesses do Estado (MORAES, 2005).

Durante a Idade Média, assim como outras ciências, a ampliação do conhecimento geográfico foi muito restrita. Mesmo assim, destacamos Marco Polo (1254-1324), que com

suas viagens ao Oriente trouxe para o Velho Mundo importantes contribuições (diversas técnicas e mercadorias) e alguns árabes que também contribuíram com suas viagens e seus relatos de conquistas e dominações. Al Idrisi (1099-1166) e Ibn Khaldun (1332-1406) são nomes de destaque para essa época (MORAES, 2005).

É na Idade Moderna que a Geografia sofreu uma enorme expansão. O renascimento e principalmente as Grandes Navegações romperam com a “estagnação” do período medieval. Para Moraes, até a Idade Moderna não existia uma padronização do pensamento geográfico e sim um momento de dispersão,

Assim, até o final do século XVIII, não é possível falar de conhecimento geográfico como algo padronizado, com um mínimo que seja de unidade temática e de continuidade nas formulações. Designam-se como Geografia: relatos de viagem, escritos em tom literário; compêndios de curiosidades sobre lugares exóticos, áridos relatórios estatísticos de órgãos de administração; obras sintéticas, agrupando os conhecimentos existentes a respeito dos fenômenos naturais; catálogos sistemáticos sobre os continentes e os países do globo, etc. Na verdade, trata-se de todo um período de dispersão conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado (MORAES, 2005, p. 50).

Para Immanuel Kant (1724-1804), no final do século XVIII, a Geografia deveria ser encarada como uma ciência que estudava as coisas relativas ao “espaço”, uma ciência de síntese (unindo informações de várias ciências). Kant é considerado o “pai da Geografia Moderna”, por ter sido o primeiro a refletir sobre o principal objeto da ciência geográfica.

No início da Idade Contemporânea houve uma sistematização do pensamento geográfico. Surgiram duas “Escolas de Geografia” que muito contribuíram para o avanço dessa ciência: a Escola Alemã (também conhecida como Determinista) e a Escola Francesa (conhecida como Possibilista).

Segundo a Escola Determinista (Alemã), o homem seria resultado do meio em que vive, das forças da natureza; ou seja, o ser humano é determinado pelo meio natural. É nesse contexto que surge a Geografia universitária e importantes nomes como Alexander Von Humboldt (1769-1859), Karl Ritter (1779-1859) e Friedrich Ratzel (1844-1904), os quais ganham destaque por suas contribuições para a ciência geográfica.

Karl Ritter é o primeiro professor universitário de Geografia, da Universidade de Berlim, e estudou incessantemente a relação homem-natureza. Enquanto isso, Alexander Von Humboldt propunha que a Geografia realizasse uma observação sistemática da natureza e que dela retirasse a explicação dos fenômenos e as causas fenomenológicas presentes na relação com o homem.

Assim como toda a Escola Alemã, Friedrich Ratzel também acreditava que o homem estava submetido às forças da natureza, ou seja, o homem para ele era determinado pelo meio. Segundo Ratzel, a sociedade e o Estado também recebiam a mesma influência.

Para a Escola Possibilista (Francesa), que surge em oposição à Alemã, o homem era capaz de transformar o meio, pois ele era visto com um animal racional que pode modificar, adaptar e moldar a natureza através de suas técnicas. Nesse sentido, o homem não era inerte à natureza, e sim um ser ativo diante desse processo.

É com os ideais da Escola Possibilista que o ensino de Geografia passa a ser difundido em todo o território francês. O grande nome dessa Escola de Geografia é Paul Vidal de La Blache. De acordo com Moraes,

Vidal de La Blache definiu o objeto da Geografia como a relação homem-natureza, na perspectiva da paisagem. Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o. Observou que as necessidades humanas são condicionadas pela natureza, e que o homem busca soluções para satisfazê-las nos materiais e nas condições oferecidas pelo meio. Neste processo, de trocas mútuas com a natureza, o homem transforma a matéria natural, cria formas sobre a superfície terrestre: para Vidal, é aí que começa a “obra geográfica do homem” (MORAES, 2005, p. 81).

Nesse sentido, La Blache definiria a Geografia como uma ciência que reflete acerca das mudanças que o homem provoca na natureza. E ainda de acordo com Moraes, para Paul Vidal de La Blache,

À Geografia caberia estudar os gêneros de vida, os motivos de sua manutenção ou transformação, e sua difusão, com a formação dos domínios de civilização. Tudo isto tendo em vista as obras humanas sobre o espaço, isto é, as formas visíveis, criadas pelas sociedades, na sua relação histórica e cumulativa com os diferentes meios naturais (MORAES, 2005, p. 82-83).

Embora no início do século XX, com a Geografia Moderna, ainda existissem muitos resquícios e discussões quanto às duas grandes escolas, outras importantes correntes geográficas se desenvolveram como a Geografia Quantitativa ou Teorética, a Geografia Nova ou Marginal e a Geografia Crítica. Segundo Rodrigues,

Na metade do século XX, ocorreram várias transformações políticas, econômicas, sociais, filosóficas, científicas e tecnológicas no mundo que atingiram a ciência geográfica, provocando um processo de renovação e mudanças. A partir da década de 1950, a Geografia Tradicional entra em declínio e, na década de 1970, encontra-se praticamente extinta. A partir de então, a Geografia partirá para novos caminhos (RODRIGUES, 2008, p.97).

Também para Moraes (2005), é na segunda metade do século XX que a Geografia passa por inúmeras transformações.

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, pois introduz um pensamento crítico, frente ao passado dessa disciplina e seus horizontes futuros. Introduz a possibilidade do novo, de uma Geografia mais generosa (MORAES, 2005, p. 103).

A Geografia Teorético-quantitativa foi amplamente usada pelo expansionismo estadunidense e, para fazer jus ao nome que recebeu, utilizou sistemas e modelos matemáticos altamente complexos.

Segundo Gonçalves (1998), a Geografia Quantitativa ou Teorética é:

O movimento neopositivista acompanha o desenvolvimento da física e passa a considerar que existe numa indeterminação entre a previsão e os acontecimentos futuros, atribuindo maior destaque à probabilidade, em detrimento da relação determinista de causa-efeito. (GONÇALVES, 1998, p. 30).

Para a Geografia Nova, as análises do espaço se davam na busca pelo rompimento da relação de subordinação e dominação imposta pelos países ricos aos países pobres. Para a Geografia Crítica, é necessário compreender a realidade e transformá-la.

No Brasil, no campo da Geografia Crítica, merece destaque os estudos de Milton Santos (1926-2001). Ele acreditava que o espaço geográfico é produto da ação humana e, portanto, o principal objeto de estudo da Geografia.

O espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente. Isto é, o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que estão acontecendo diante dos nossos olhos e que se manifestam através de processos e funções. O espaço é, então, um verdadeiro campo de forças cuja aceleração é desigual. Daí porque a evolução espacial não se faz de forma idêntica em todos os lugares (SANTOS, 1996, p. 122).

Compreendermos a evolução do pensamento geográfico significa fazermos mais do que uma breve caracterização, pois essa evolução nos mostra que, como toda ciência, a Geografia sofreu inúmeras transformações e que cada etapa desse processo evolutivo contribuiu para a Geografia acadêmica e escolar que existe hoje. Observamos também que as “várias geografias” estão presentes em nosso cotidiano, tanto acadêmico, como escolar.

Como ciência, a Geografia foi utilizada para inúmeros fins: conquistar terras, dominar povos, escravizar pessoas e controlar Estados. Portanto, ela é, hoje, o reflexo de uma ciência que sofreu inúmeras mutações, o reflexo desse passado de marcas e “evoluções”. A Geografia está presente em nosso cotidiano, mesmo para aqueles que não estão preocupados com a sua existência, pois ela existe e a executamos sem saber, espontaneamente; todos nós, sem distinção.

1.2 Os conceitos fundamentadores da Geografia e possíveis raciocínios decorrentes

Podemos afirmar que nos últimos vinte ou trinta anos, a Geografia passou (e ainda passa) por inúmeras transformações. No campo acadêmico ela tem buscado compreender diversas questões e temas vinculados a uma reflexão teórica que busque certa unidade.

Anteriormente usamos a expressão “várias geografias” como forma de demonstrar que a atual Geografia, ainda em reformulação, vivencia uma multiplicidade de faces. Essa multiplicidade de características é reflexo de uma ciência que possui muitos conceitos em seu campo teórico, mas sobre os quais ainda falta consenso.

De certa forma, fica claro que a Geografia tem como objeto principal de estudo o “espaço”, também chamado de “espaço geográfico”. Como ainda não existe um consenso sobre os conceitos fundamentadores da Geografia e suas definições, para nossa reflexão, utilizaremos os conceitos e definições que as diferentes literaturas e autores já consolidam como bases dessa ciência. Os conceitos que abordaremos são os que se mostram como principais “nichos” de discussão e uniformidade no Brasil e no mundo. Para tal discussão, vamos nos apoiar nos conceitos de paisagem, lugar, território e territorialidade. Esses conceitos estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1999) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008).

Conforme já relatamos, o principal objeto dessa ciência é o “espaço” ou “espaço geográfico”. Para Santos (1999), ele é concebido como “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas e objetos e sistemas de ações não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história de dá” (p. 51). Nesse sentido, Vesentini aborda que,

O espaço geográfico é a superfície terrestre na qual os seres humanos vivem e produzem constantes modificações. É antes de tudo, o resultado da ação humana sobre a natureza. Consequentemente, sociedade humana e natureza são os elementos fundamentais para a construção e a transformação do espaço geográfico (VESENTINI, 2013, p. 49).

Diante disso, o espaço geográfico é o reflexo de toda a ação humana sobre a superfície e sua organização se dá por conta de várias etapas de transformação. É, portanto, um espaço que está em constante transformação. Nesse sentido, Corrêa afirma:

Eis o espaço geográfico, a morada do Homem. Absoluto, relativo, concebido como planície isotrópica, representado através de matrizes e grafos, descrito através de diversas metáforas, reflexo e condição social, experienciado de diferentes modos, ricos em simbolismos e campos de lutas, o espaço geográfico é multidimensional. Aceitar essa multidimensionalidade é aceitar por práticas sociais distintas que, [...] permitem construir diferentes conceitos de espaço (CORRÊA, 2000, p. 44).

Sendo assim, devemos compreender o espaço geográfico como a base da superfície terrestre que sofreu inúmeras transformações. Sabemos que essas modificações acontecem por causa do tempo geológico e histórico e por causa da evolução das técnicas. Portanto, faz-se necessário compreender que o espaço geográfico é formado pelo “todo” e constituído por muitos “lugares”. E o que é lugar? Lugar é um “local” único, capaz de se diferenciar de outros, que possui certa identidade e que faz parte de nossa vivência cotidiana. Segundo Cavalcanti, o lugar é

o habitual da vida cotidiana, mas por outro lado, também é por onde se concretizam relações e processos globais. O lugar produz-se na relação do mundial com o local, que é ao mesmo tempo a possibilidade de manifestação do global e de realização de resistências à globalização (CAVALCANTI, 2006, p. 50).

Entendemos, então, que o lugar pode ser uma sociedade que mora, trabalha, produz e consome num determinado “meio” ou “local”. Na FIG. 1 vemos também que o lugar é constituído a partir relações entre local e global. De tal modo que na interface entre os dois acontece o “lugar”.

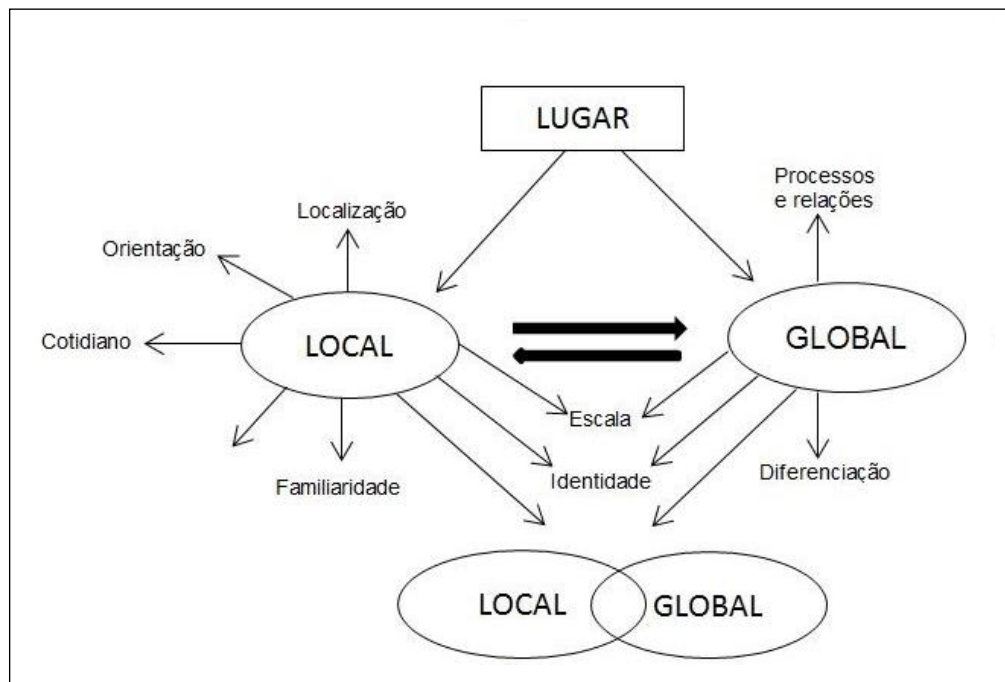


Figura 01 - Sistematização do conceito de lugar.
 FONTE: CAVALCANTI, 2008, p. 51.

Outro conceito é o de “paisagem”. Embora não seja um termo presente apenas na Geografia, é nela que ele ganha um sentido específico. Para Santos, a paisagem é “tudo aquilo que nós vemos, o que a nossa visão alcança. Esta, portanto, pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas por volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, 1988, p. 61). A paisagem pode, assim, ser definida de modo simples como “a porção do lugar”, ou “tudo aquilo que os nossos olhos conseguem ver”, ou ainda “o retrato momentâneo do lugar”.

A paisagem apresenta duas variáveis: a natural e a cultural. Essas duas variáveis existirão à medida que se dão os elementos presentes em seu “corpo”. Por exemplo, já é corriqueiro diferenciar que a paisagem natural é aquela que possui apenas elementos da natureza e que a paisagem cultural (também chamada de humanizada) represente parte de um lugar que já foi modificado pelo homem. Sobre essa diferenciação, Cavalcanti (2008) mostra na FIG. 2 a sistematização do conceito de paisagem.

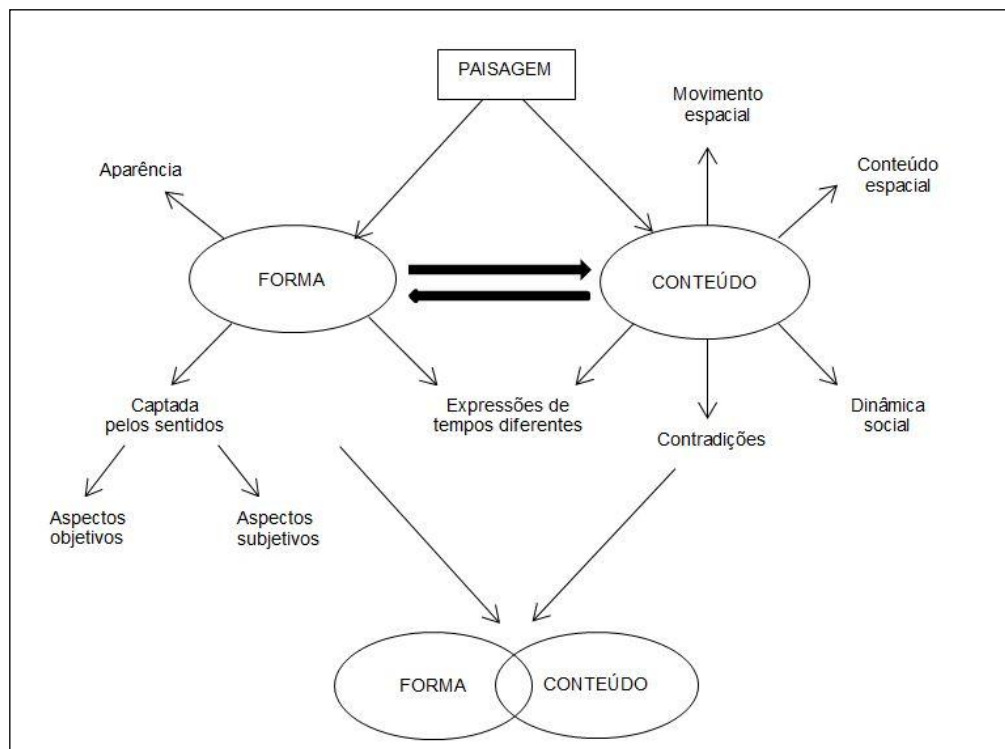


Figura 02 - Sistematização do conceito de paisagem.
 Fonte: CAVALCANTI, 2008, p. 52.

Para a autora, a paisagem é formada por dois grandes núcleos: forma e conteúdo. A forma seria a aparência, a estética (captada pelos sentidos humanos), e o conteúdo seria a dinâmica social presente na espacialidade dos lugares.

Quanto aos conceitos de “território” ou “territorialidade”, devemos entendê-los com base na noção de uma área caracterizada pelas relações de poder e domínio num determinado espaço geográfico. Para Cavalcanti, o território pode ser

considerado como campo de força, de múltiplas escalas, produzido por meio da apropriação e da ocupação de um espaço por um agente, que pode ser um Estado, uma empresa, um grupo social ou um indivíduo. Em diversos graus, portanto, em momentos diferentes e em lugares variados, somos agentes do território, estabelecemos limites entre nós e os outros, entre o nosso e o de outros; todos nós elaboramos estratégias de produção que se chocam com outras estratégias de apropriação e uso dos territórios. Além disso, a constituição do território, como relação social projetada no espaço, pode dar-se por longo tempo ou por apenas poucos minutos, tornando-o regular ou periódico, estável ou instável, flexível ou inflexível. Nesse processo de constituição, não se pode desconsiderar um processo simultâneo de identificação, maior ou menor, de grupos ou individual, com “aquele” lugar que está sendo apropriado (CAVALCANTI, 2008, p. 53-54).

Portanto, diante dessas relações de poder, o “território” se consolida como lugar onde existe certo “domínio” de diferentes agentes sociais, culturais, econômicos etc.; e

territorialidade, como o reflexo das ações que acontecem num território. A imagem que se segue (FIG. 3) mostra a sistematização proposta por Cavalcanti (2008) para o conceito de território. Para a autora, o território é formado a partir de três núcleos: o “poder”, a “identidade” e o “campo de forças” e é na interjeição desses três núcleos que se forma o território.

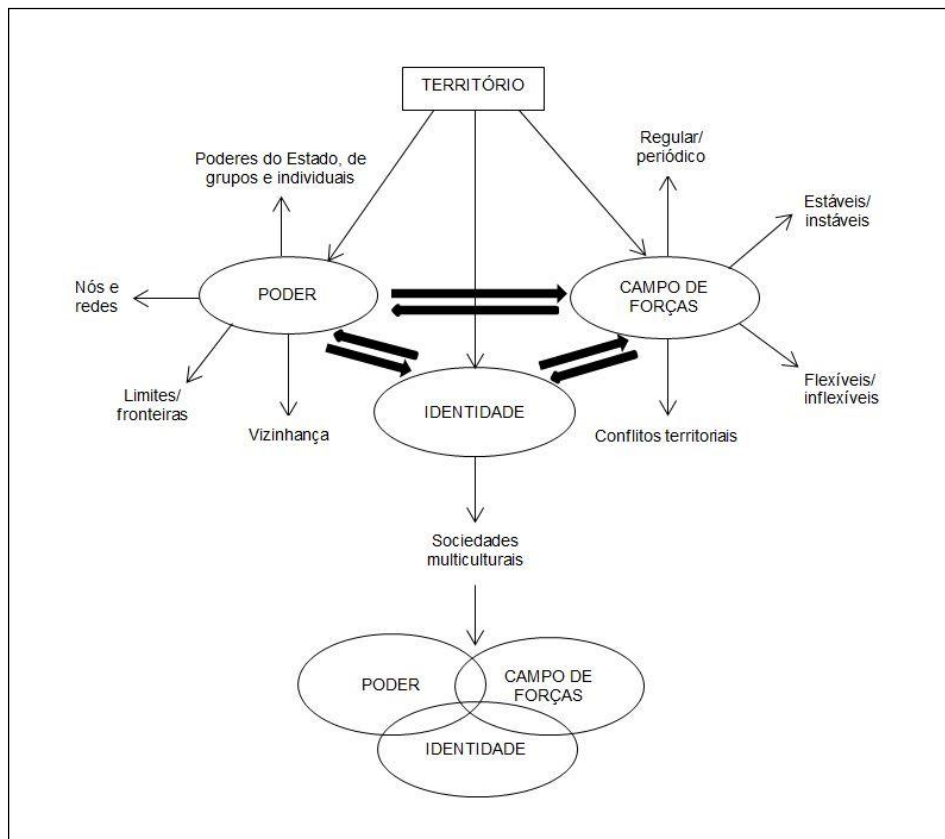


Figura 03 - Sistematização do conceito de território.
Fonte: CAVALCANTI, 2008, p. 54.

Embora nesse raciocínio tenhamos falado do espaço “geográfico” e dos conceitos de paisagem, lugar, território e territorialidade, existem ainda outros conceitos e temas vinculados à ciência geográfica. Conforme Filizola,

podem integrar a lista, os conceitos de localização, distribuição, repartição, diferenciação, escala, relações espaciais, estrutura, rede, organização/estruturação/ordenamento/funcionamento espaciais, sistemas espacial, mudança-permanência. Porém, na busca pelo entendimento do processo de produção do espaço, a Geografia tem de encontrar referenciais teóricos em outras ciências (FILIZOLA, 2009, p. 28-29).

É nesse contexto complexo que aflora a Geografia, tanto no campo acadêmico quanto no campo escolar. E é diante dessa realidade que os geógrafos e professores da área

devem compreender o raciocínio geográfico. Filizola afirma que o profissional em Geografia precisa

perceber, analisar, reconhecer, interpretar, criticar, observar, descrever, resistir, propor, negociar e avaliar são exemplos de operações mentais que esse jogo de escalas pode exigir. E esse jogo escalar é uma forma de pensar a realidade, é raciocínio geográfico (FILIZOLA, 2009, p. 20).

Como ciência, devemos entender que não existe distinção entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar e que o objeto e os conceitos da referida ciência são os mesmos nos dois âmbitos.

1.3 O ensino de Geografia na escola: bases e discussões

Conforme refletimos anteriormente, a evolução do pensamento geográfico possibilitou o que chamamos de “várias geografias”. Portanto, percebemos no cotidiano dessa ciência que, semelhante à falta de padronização epistemológica, também seus conceitos e definições não apresentam uma unicidade.

Essa falta de singularidade reflete na Geografia Escolar de hoje, que é fruto dos processos que aconteceram ao longo da história da ciência geográfica e de uma não padronização dos conceitos. Logo, assim como no campo acadêmico, no contexto da Escola Básica também existem “várias geografias”. Afinal, foi nesse contexto de imprecisão que se originou a Geografia no Brasil.

Com base nos estudos de Azevedo (1971), até o início do século XIX não existia nenhum ensino de Geografia no Brasil, nem acadêmica, nem escolar. Foi somente com a criação do Colégio Pedro II - em 2 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro -, que surgiu a proposta efetiva do ensino de Geografia no contexto escolar. Segundo Azevedo, o artigo 3º de decreto de fundação do colégio prescreve que “serão ensinadas as línguas latina, grega, francesa e inglesa, retórica e os **princípios de geografia**, história, filosofia, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, álgebra, geometria e astronomia” (AZEVEDO, 1971, p. 578, grifo nosso).

Creemos que a Geografia ensinada nessa época era tão “elementar” que nem chegava a ser “descritiva” ou “enciclopedista”; pois não existia no Brasil, materiais didáticos que auxiliassem o processo de ensino-aprendizagem.

Foi somente no ano de 1905 que Manuel Said Ali Ida (1861-1953) lançou um “Compêndio de Geografia Elementar”. Essa proposta foi pioneira - porém, pouco adotada - e

com ela tivemos o primeiro estudo de regiões do Brasil proposta em um livro didático. No ano de 1905, com Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884-1980) houve uma melhor difusão de um livro didático para o ensino de Geografia. A obra “Geografia do Brasil”, publicada em 1913, deu fôlego às publicações para o ensino de Geografia.

Embora nesse início de século XX, importantes nomes tenham surgido, como Said Ali Ida e Delgado de Carvalho, até a década de 1930 não existia no Brasil nenhum curso superior de Geografia. O marco inaugural da Geografia acadêmica no Brasil se deu no ano de 1934 com a criação da Universidade de São Paulo (USP) e com a fundação da Universidade do Distrito Federal - depois agregada à Universidade do Brasil - atual UFRJ - em 1938. Os primeiros professores de Geografia dos cursos vieram da França. Portanto, eram adeptos da Escola Possibilista ou Escola Francesa de Geografia. O primeiro aluno do curso de Geografia da USP a se destacar foi Aroldo de Azevedo (1910-1974), pois suas obras foram as mais lidas e ensinadas nos primeiros anos da Geografia acadêmica e escolar no Brasil (MORAES, 2005). Observamos, assim, que no Brasil a Geografia escolar surgiu antes da acadêmica, diferentemente do que aconteceu na França.

Para Vesentini (2013), o “ensino da Geografia no Brasil vive uma fase decisiva” (p.220), pois, segundo ele, a Revolução Tecnológica e seus avanços técnicos possibilitam ao espaço escolar a (re)construção do ensino e do sistema escolar.

O sistema escolar vive mais uma vez - só que em ritmo bem mais acelerado - uma fase de profundas reestruturações e, no seu bojo, o ensino da Geografia sofre questionamentos, propostas de mudanças radicais, tentativas de eliminação ou minimização, por parte de alguns, e de uma maior valorização, por parte de outros [...] o ensino de Geografia vem sendo questionado por autoridades, pelos educadores e pelo público em geral, que algumas vezes pensam que esse saber é obsoleto para dar conta dos desafios do mundo atual, e, outras vezes acreditam que o melhor seria uma profunda reformulação no seu conteúdo e nos seus objetivos. Uma coisa é certa: o ensino tradicional da Geografia -mnemônico e descritivo, alicerçado no esquema “a Terra e o homem” - não tem mais 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 da sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu** (VESENTINI, 2013, p. 220, grifo nosso).

Diante do que aponta o autor, acreditamos que não há uma unicidade que descreva a realidade do ensino da Geografia e que essa ciência vive uma diversidade de trajetórias e ideias. Vesentini ainda aponta que

Parece claro que não exista qualquer consenso- nem algo próximo disso - entre os geógrafos preocupados e envolvidos com a educação a respeito de que papel, e quais são os conteúdos, os objetivos e as estratégias mais adequados do ensino da Geografia. Por isso, existe desde os anos 80, no ensino da Geografia nas escolas elementar e média, uma situação paradoxal, meio caótica e ao mesmo tempo bastante rica: implementação de caminhos plurais, de experiências diversificadas, de tentativas ora de renovar dentro do tradicional, ora de mudar tudo desta ou daquela maneira. Podemos mesmo afirmar com segurança que nenhuma outra disciplina escolar - a matemática, a biologia, a química, a história, a língua portuguesa etc. - vem conhecendo uma pluralidade tão grande de tentativas de renovação quanto a Geografia (VESENTINI, 2013, p. 220).

Nesse sentido, acreditamos que a (re)construção do raciocínio geográfico se dê através de um importante elemento chamado “críticidade”. Para a Geografia, a criticidade representa o “olhar”, amplo e específico ao mesmo tempo, que devemos ter diante do mundo que nos cerca. Ainda de acordo com Vesentini (2013), a criticidade deve ser “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 dominação” (p. 223).

Devemos entender que a Geografia Escolar não pode ser vista como uma mera reprodução de conceitos e conteúdos. Portanto, para que haja a efetiva construção do raciocínio geográfico, os elementos de “decoreba”, de simples “descrições” e possíveis “enciclopédismos” devem ficar à margem do processo de construção do ensino. Para isso, Chevallard (1995) afirma que “os saberes escolares devem se aproximar ao máximo dos saberes científicos de referência (p. 23). Nessa mesma linha de pensamento, Callai aborda que

Para desenvolver, então, um modo de pensar geográfico, é preciso que os alunos, ao lidar com os signos e representações, formem conceitos que instrumentalizem esse pensamento. Esses conceitos permitem aos alunos localizarem-se e dar significados aos lugares e às suas experiências sociais e culturais, na diversidade em que elas se realizam (CALLAI, 2006, p. 73).

Observamos a complexidade do ensino da Geografia nos dias atuais. Portanto, diante dessa multifacetada ciência, nosso intuito é produzir diálogos e relações entre o passado e o presente, a Geografia acadêmica e a escolar, o educador e os educandos; estimulando a reflexão diante do “olhar” e do raciocínio geográficos. Nesse sentido, é necessário compreender que a geografia escolar possibilita a criticidade e proporciona novos “olhares”.

Filizola aborda que

O raciocínio geográfico favorece ou potencializa a capacidade de estabelecer relações, de articular com propriedade os diferentes níveis ou dimensões do espaço e, assim, permitir que o cidadão entenda o mundo a partir de seu lugar. Em outras palavras, **propor o desenvolvimento do raciocínio geográfico nas aulas de Geografia significa criar uma nova, promissora e mais rica janela para a realidade** (FILIZOLA, 2009, p. 220, grifo nosso).

Portanto, devemos vislumbrar que o “olhar” geográfico e o raciocínio geográfico comungam para que os conceitos, conteúdos e habilidades específicos do conhecimento geográfico proporcionem a experimentação da vida real, na sua construção de fazer presente diante do mundo e que sejam úteis ao educando e ao cidadão como um todo. Cavalcanti (2002) também corrobora com essa ideia ao afirmar “que um conceito não forma ou não se constrói na mente do indivíduo por transferência direta, ou por assimilação” (p.15).

Para que a construção do raciocínio geográfico aconteça na prática do ensino, Filizola destaca que devemos observar algumas referências básicas e considerar

- as (novas) tendências da Geografia enquanto ciência, isto é, proceder a uma reflexão epistemológica, mas em torno de uma epistemologia contemporânea;
- o mundo contemporâneo, que é marcadamente transitório, instável, desarticulado e ambivalente, portanto com uma complexidade inegável;
- as particularidades da sociedade brasileira, aí presentes suas contradições, bem como sua diversidade étnico-cultural;
- as especificidades de cada segmento de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial, EJA [Ensino de Jovens e Adultos]), **com foco voltado para o perfil (ou perfis?) de seu alunado** (FILIZOLA, 2009, p. 220, grifo nosso).

Destacamos ainda que outros referenciais se fazem presentes nessa discussão e que, de certa forma, também influenciam o ensino como, por exemplo, as condições de trabalho, a formação dos professores, a remuneração dos docentes, os investimentos públicos na escola, entre outros.

Diante do exposto, cabe ao profissional do ensino da Geografia, mesmo diante de tantas realidades e possibilidades didáticas, proporcionar ao educando uma reflexão crítica diante da sociedade. Para Filizola, cabe ao professor, “ensinar e organizar os conteúdos básicos que possibilitem a formação da consciência espacial, o desenvolvimento do raciocínio geográfico, além de contribuir para a inclusão social e o exercício de uma cidadania ativa” (FILIZOLA, 2009, p. 31).

Callai mostra que não é função da Geografia fazer descrições subjetivas de alguns lugares e seus problemas, e sim refletir acerca do espaço. Para a autora

Pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumento tal que seja capaz de permitir-lhe buscar e organizar informações para refletir em cima delas. Não apenas para entender determinado conteúdo, mas para usá-lo como possibilidade de construir a sua cidadania (CALLAI, 1999 p. 68).

Como sabemos, a partir da década de 1990 surgiram instrumentos legais (programas e ações político-educacionais) que permitiram novos pressupostos para o sistema educacional no Brasil. Mesmo diante de possíveis avanços alcançados, ainda existem muitos questionamentos no campo do ensino. Dentre eles, nos propomos refletir sobre como a escola de hoje tem estimulado a criticidade e a autonomia dos alunos diante de uma formação cidadã. Esse questionamento ganha força diante das ciências humanas na atualidade e reforça as discussões já iniciadas neste capítulo.

Como a Geografia escolar tem a capacidade de levar o docente a um patamar de criticidade promovendo a conquista de elementos de autonomia e formação cidadã, Kaercher mostra que no cotidiano da sala de aula, ela é capaz de construir

os conceitos e vivências espaciais (geográficas) que sejam importantes, que fazem parte de nossa vida a todos instante. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que o professor fala. Você a faz diariamente. Ao vir para a escola a pé, de carro ou de ônibus, por exemplo, você mapeou na sua cabeça o trajeto. Em outras palavras: o homem faz Geografia desde sempre (KAERCHER, 1998 p. 74).

Por isso, cabe ao professor, mediar o ensino de modo que o aluno construa reflexões que o levem a perceber conceitos e internalizações próprias de seu processo de formação. Nesse sentido, Coltrinari diz:

Não é fácil encontrar o ponto de equilíbrio que permita apreender a diversidade dos fatos e construir pontos de vista ao mesmo tempo corretos e de fácil transmissão. Fica a impressão de que, em algum ponto da pesquisa científica e da **informação cotidiana, há um vazio em que deveria estar a ponte construída pelo ensino** (COLTRINARI, 1999, p. 40, grifo nosso).

Contribuindo com a discussão e ampliando o processo de diálogos diante do raciocínio e do conhecimento geográfico que devem ser construídos pelo aluno, mediado pelo professor, Cantero afirma sobre a importância do profissional de Geografia:

O ponto de vista do geógrafo quer observar, raciocinar, sentir e imaginar; quer ser ao mesmo tempo - inseparavelmente - uma perspectiva científica e intelectual, ética e estética. A vontade de unidade - de conexão analógica e metafórica - do sujeito que conhece é a que cimenta esse projeto integrador (CANTERO, 1988, p. 63).

O professor deve ter muito cuidado diante do processo de mediação, uma vez que a Geografia escolar - embora esteja intimamente ligada à acadêmica - é particularizada, pois o espaço escolar e a sala de aula são únicos; mostrando que a Escola, e também o ensino, é arraigada de muitas realidades e vivências.

Para Cavalcanti,

A geografia escolar é o conhecimento construído pelos professores da área a respeito dessa matéria de ensino e se constitui no fundamento principal para a formulação de seu trabalho docente. São suas referências mais diretas, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos (geografia acadêmica e didática de geografia) e, de outro, a própria geografia escolar já constituída. Sabe-se que a geografia escolar não é a mesma que se ensina e que investiga na universidade. São duas referências distintas, portanto, para o professor na tarefa de tomar decisões sobre seu trabalho, são distintas e relacionadas, mas a relação entre elas não é identidade (CAVALCANTI, 2012, p. 73-74).

Diante dessa realidade da Geografia escolar, a autora reforça que o profissional da área possui muitos “instrumentos” e “instrumentalizações” capazes de proporcionar o ensino na sala de aula,

Para a composição da Geografia escolar, **o professor dispõe de: experiência pessoal com a aprendizagem desse conteúdo; experiências anteriores de ensino desse conteúdo, conhecimentos científicos sobre esses conteúdos; experiências e materiais didáticos produzidos por colegas; estrutura de funcionamento e de encaminhamentos de formas de trabalho com o conteúdo de ensino na escola em que trabalha.** Dispondo de tudo isso, **o professor articula essas referências e decide fazer um determinado tipo de trabalho com o conteúdo, objetivos e métodos de uma determinada unidade temática** está sendo aqui chamada de conhecimento sobre a geografia escolar. (CAVALCANTI, 2012, p. 74, grifo nosso).

Complementando essa ideia, a autora mesma mostra que

Na concepção crítica do ensino [...] os conteúdos geográficos trabalhados na sala de aula devem ter significado para os alunos, devem servir para sua compreensão do mundo e de seu lugar no mundo. Para isso, é de grande valia conhecer suas experiências geográficas, seus conhecimentos empíricos nessa área, para problematizá-los, propiciando, assim, motivações para o estudo e para o avanço de seus saberes. Esses sujeitos sociais têm um conhecimento espacial, como cidadãos e sujeitos em busca de identificações, produzem uma “geografia”, particularmente nos espaços da cidade. Essa “geografia”, ao ser integrada ao currículo da escola, no intuito de motivar os alunos, deve fazer ligações com os conteúdos apresentados pela escola, contribui para a responsabilidade do trabalho docente de intervir nos motivos e nos interesses pessoais dos alunos, a fim de, ao mobilizá-los mediar os processos de reflexão (CAVALCANTI, 2012, p. 116-117).

Portanto, cabe ao professor ensinar conceitos e conteúdos que verdadeiramente gerem aprendizagem significativa para os alunos. No campo da didática de Geografia, devemos buscar uma prática pedagógica dinâmica e não limitada dentre as várias possibilidades que se apresentam no ensino. O processo de ensino-aprendizagem precisa ser um processo dinâmico e capaz de envolver aluno, professor e matéria (disciplina/conteúdo).

Nessa linha de pensamento e apoiando-se na perspectiva histórico-cultural, Cavalcanti (2012) mostra que existem três elementos básicos que levam à construção do pleno raciocínio geográfico: o aluno, o professor e a Geografia escolar. A FIG. 4 mostra como se relacionam esses três elementos.

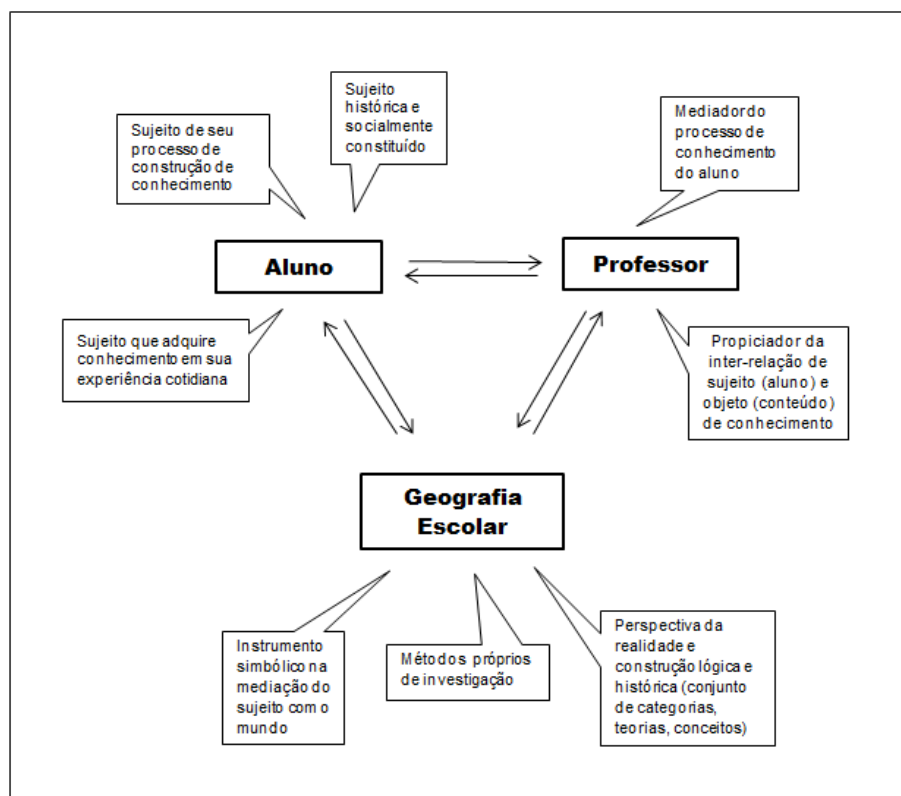


Figura 04 - Elementos do processo de ensino de Geografia em uma concepção de construtivismo crítico

Fonte: CAVALCANTI, 2012, p. 44.

Perante essa visão socioconstrutivista, o aluno deve ser visto como um sujeito que adquire conhecimento através de suas experiências cotidianas, que é agente participativo do processo de construção do conhecimento e se mostra social e historicamente constituído. Portanto, esses sujeitos vão se (re)construindo diante do processo de aprendizagem na medida em que criam certo grau de pertencimento com o mesmo.

Cabe nessa reflexão perceber que o professor é um “mediador” do ensino e, portanto, deve “mediar” a relação que existe entre os discentes e os conteúdos experienciados pela ciência, nesse caso, a Geografia.

Para que a Geografia seja experienciada, especificamente a escolar, cabe “mediar” a relação do sujeito com o mundo, e ele mesmo, através de seus próprios métodos de investigação, construir os conceitos com base na sua realidade cotidiana.

Para que o diálogo com a construção do pensamento e do raciocínio geográfico se efetive, refletiremos e nos apoiaremos nas contribuições de Vygotsky para o ensino-aprendizagem.

1.4 O pensamento vygotskyano e suas contribuições

Consideramos que na escola o processo de construção do conhecimento se dá através da interação existente entre todos os sujeitos envolvidos: docentes e discentes. Sendo, portanto, um processo de “mediação”, carregado de subjetividades; o que o torna bastante complexo. Para Cavalcanti,

Trata-se de um processo complexo que acontece no indivíduo ao internalizar elementos desse pensamento objetivado na experiência social e cultural e, especificamente, no pensamento científico. Essa linha aproxima a compreensão dos processos de conhecimento e de desenvolvimento humano da orientação dos processos didáticos propiciadores desses processos. O trabalho docente orientado para o desenvolvimento teórico dos alunos se desenvolve buscando estabelecer, com a intervenção deliberada do professor, a relação do aluno com o mundo objetivado. Nessa relação, o aluno desenvolve sua capacidade mental, sobretudo a de formar conceitos, para lidar com o mundo. Ajudar a formar conceitos é, portanto, papel central do professor (CAVALCANTI, 2012, p. 158).

Diante disso, observamos que cabe ao professor “mediar” o processo de ensino-aprendizagem, buscando estabelecer relações dos discentes com o mundo em que vivem. Assim, os alunos formarão conceitos que ajudem no cotidiano de suas vivências. Talvez, seja essa a principal função do professor.

Buscando compreender a realidade da sala de aula e dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, buscamos refletir sobre os importantes postulados da Teoria de Vygotsky dentro do campo da Educação. Diante da vasta obra desse autor, discutiremos alguns conceitos que possam contribuir de forma efetiva para a nossa pesquisa, qual sejam:

“mediações simbólicas”, “internalização”, “generalização” e “relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos”.

É importante destacar que segundo Vygotsky, nenhuma criança é “vazia em si mesma” e que é na interação que se dá desde seu início de vida, que acontece o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, Vygotsky (2010) afirma que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. Nas suas próprias palavras:

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2010, p.115).

De acordo com Vygotsky existe uma relação entre o desenvolvimento dos sujeitos e os processos de aprendizagem. Para que essa relação seja intimamente construída pelo sujeito, Vygotsky formula o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), que é definida como

a **distância entre o nível de desenvolvimento real**, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o **nível de desenvolvimento potencial**, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p. 97, grifo nosso).

Portanto, a ZDP pode ser encarada como o “espaço de aprendizagem”, que existe entre o desenvolvimento real, aquele já consolidado pelo sujeito, e o desenvolvimento potencial, aquele que o sujeito poderá construir. É essa a “zona” de atuação do professor, no sentido de mediar (estimular) o processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento.

Para Vygotsky, a ZDP é um elemento essencial da aprendizagem e a mediação é a responsável pelas conquistas de aprendizagem. Sobre a ZDP, Antunes explica:

[...] o que cria a ZDP é um traço essencial da aprendizagem; quer dizer, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar apenas quando a criança está em interação com as pessoas de seu meio e em cooperação com algum semelhante. Uma vez que estes processos tenham se internalizado, tornam-se parte das conquistas evolutivas independentes das crianças (ANTUNES, 2011, p. 13).

Oliveira (2014) afirma que a ZDP deve ser vista como algo que contribua para o processo de aprendizagem e que corrobora para a qualidade da educação, se usada com as devidas observações e adequações:

- I. Não há uma ZDP para toda uma classe, igual para todos os aprendizes. Sendo a aula uma atividade coletiva, prefira criar ZDP mais generalizadas, amplas e expressivas. Ajudará aqueles que trazem menos saberes e alcançará aqueles que apresentam restrita ou nenhuma ZDP.
- II. Não acredite que a ZDP de cada aluno será a mesma para todos os assuntos componentes do projeto educacional. Acredite menos ainda que a ZDP estabelecida para os assuntos que serão tratados na escola irão manter estabilidade por todo o ano ou semestre. Tudo dependerá, como dissemos, dos saberes que cada aprendiz tem e das intervenções feitas pelo professor para mobilização desses saberes.
- III. Construa ou busque construir um ambiente de afetividade com o aluno, progressivamente, fazendo com que ele identifique no professor um ajudante na construção de conhecimentos, disposto a fazê-lo caminhar com segurança e passe a confiar em você.
- IV. Defina com clareza e reitere, sempre, as metas do trabalho a ser desenvolvido e os objetivos nos quais estão respaldadas a significação da aprendizagem.
- V. Não haverá qualquer sentido em uma intervenção na ZDP se o professor (pai ou colega) não oferecerem progressivamente um feedback sobre a evolução do aprendiz.
- VI. É importante diversificar atividades de intervenção em zonas de desenvolvimento proximal. A constância de argumentos não ajuda em nada.
- VII. Lembre-se que a intervenção constante é indispensável para a correção de rumos. Não existe programa ou equipamento autossuficientes. Corrija em todos os momentos necessários: aqueles em que o não correto aparece.
- VIII. Todo professor que intervém na ZDP de seu aluno sabe que toda aprendizagem promove o desenvolvimento cognitivo na medida em que promove a atividade mental construtiva, tornando o aluno capaz de elaborar significados aos seus aprendizados.
- IX. Cuide de sua fala na sala de aula. Ela deve ser diferente da utilizada com seus colegas.
- X. A ZDP se mostra mais eficiente quando se descobrem meios de ajudar os alunos a recontextualizar e reconceituar o que foi aprendido, reorganizando suas experiências e seus conhecimentos em termos de novos significados (OLIVEIRA, 2014, p. 3).

Diante do que aponta o autor, é através da ação docente que os processos de aprendizagem se dão na ZDP. Nesse sentido, cabe ao professor o papel de mediar o ensino, não bastando serem meros apresentadores de conceitos prontos, mas mediadores da/na relação do sujeito com o mundo. Portanto, atuante na ZDP.

Perante essa prática do ensino, Vygostky (2000) propõe que,

[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação

vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios (VYGOTSKY, 2000, p. 247).

Para Cavalcanti, no pensamento vygotskyano, a “mediação simbólica” é a “capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar, é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio” (CAVALCANTI, 2012, p. 159) É, portanto, nesse contexto de construção que aparece a mediação, como aquela que é capaz de “estabelecer vínculos” ou “criar relações” entre o sujeito e o mundo social.

Ainda quanto à medição, Aguiar e Ozella apontam que:

A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Ao utilizarmos a categoria mediação possibilitamos a utilização, a intervenção de um elemento/um processo, em uma relação que antes era vista como direta, permitindo-nos pensar em objetos/processos, ausentes até então (AGUIAR; OZELLA, 2006, p.225).

Nesse sentido, o educador exerce a mediação na escola. Para Vygotsky, ela tem implicações e contribuições efetivas na orientação do ensino. Cavalcanti (2012) concorda com essa reflexão. Segundo ela, “em uma concepção de ensino voltado para o desenvolvimento dos alunos, cabe à escola o papel de intervir nessas mediações” (CAVALCANTI, 2012, p. 159).

Vygotsky estende suas reflexões e afirma que a mediação é a responsável por criar pensamentos complexos e formar conceitos. Ele aponta que

Abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte. Na verdadeira formação de conceitos, é igualmente importante unir e separar: a síntese deve combinar-se com a análise. O pensamento por complexo não é capaz de realizar essas duas operações (VYGOTSKY, 1993, p. 66).

Outro importante conceito que nos ajuda na compreensão da formação do pensamento é o conceito de “generalização”, que é entendido como o conjunto de operações mentais que ocorre no desenvolvimento de conceitos. Para Vygotsky, diante dessa formação,

surge o elemento “generalização”, que é entendido como o conjunto de operações mentais que ocorre no desenvolvimento desses conceitos. Ainda de acordo com Vygotsky,

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VYGOTSKY, 1993, p. 50).

Vygotsky (1984) destaca que o processo de “internalização” é importante para a formação de conceitos e para a aprendizagem, e deve ser visto como a reconstrução interna de uma operação com os objetos em interação. Nessa reflexão, a internalização ocorre através de um “caminho”; vai de uma atividade externa para uma atividade interna.

Cabe ressaltar que, na internalização o sujeito não é passivo; uma vez que não recebe as coisas prontas e acabadas do mundo exterior. Para melhor compreender a discussão e nos apropriar quanto à formação de conceitos, Vygotsky (1993) mostra que

O desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não espontâneos se relaciona e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1993, p. 74).

Vygotsky destaca que os conceitos teóricos são mediadores na formação de funções mentais superiores. Se o aluno não se apropria dos conhecimentos teóricos, ele terá sua capacidade de pensar comprometida. A escola participa desse processo e deve ser vista como aquela que, por meio da atividade de ensino, cria condições não só de transmissão do saber, mas de formação das funções psíquicas superiores; como percepção, memória e pensamento.

Cabe entender que para o pensamento vygotskyano, o conhecimento escolar se constrói pelo confronto entre os conhecimentos cotidiano e científico, que são diferentes. Ao distingui-los, Friedrich mostra que

os conceitos científicos são generalizações de segunda ordem, já que a referência ao mundo que eles operam não é nunca imediata nem direta. Ela

sempre se realiza por intermédio de algum outro conceito [...]. Isso significa duas coisas: 1) os conceitos científicos sempre se apoiam nos conceitos cotidianos, não podendo existir sem eles, 2) um conceito científico existe sempre no interior de um sistema de conceitos (FRIEDRICH, 2012, p.100).

Para Vygotsky, as interações sociais têm importância, mas seu valor para o ensino escolar acontece quando elas deixam de estar restritas às relações sujeito-sujeito e começam a se manifestar também nas relações com o conhecimento. Ou seja, segundo a teoria socio-histórica, o fato essencial para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o desenvolvimento é as interações que se dão entre sujeito-conhecimento-sujeito. Nesse sentido, os processos de aprendizagem só são efetivos se promoverem o desenvolvimento do educando e não somente a aquisição de habilidades técnicas ou a memorização mecânica.

Para Zabala (2002), o ensino tradicional nas escolas tem promovido a desvinculação entre o cotidiano e o científico, e vice-versa, de forma tal que os estudantes dispõem simultaneamente de dois tipos de conhecimento: um que é útil na vida diária e outro, produzido pela ciência, que se aplica somente ao contexto da escola.

De acordo com Cunha, diante dos desafios estabelecidos na sala de aula,

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência. Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode de compor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada (CUNHA, 2006, p. 259).

Fica claro que a construção de conceitos geográficos na sala de aula deve ser mediada pelo professor. Portanto, cabe a ele exercer a mediação para a elevação da atividade cognitiva dos alunos. Cavalcanti (2012) afirma que “a formação do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia” (CAVALCANTI, 2012, p. 165).

É nessa linha de pensamento histórico-cultural do pensamento vygotskyano, que nos apoiamos para compreender em nossa pesquisa as interações que aconteceram no campo de investigação.

É diante dessa realidade de práticas, discussões e interações que acontece o raciocínio geográfico na sala de aula. Cabe à formação geográfica na escola básica proporcionar a assimilação de conteúdos (através da mediação), formar conceitos específicos de sua ciência, relacionar conhecimento cotidiano com conhecimento científico, fazer generalizações dos conceitos geográficos e fazer o aluno enxergar o mundo à sua volta de forma crítica, consciente das multiplicidades de eventos que acontecem no espaço geográfico.

Diante dessa discussão, passamos, no próximo capítulo, a refletir sobre os dois documentos oficiais propostos no ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais, em nível nacional, e o Currículo Básico Comum, nível estadual. O estudo desses documentos suportes nos ajudará a contextualizar o ensino de Geografia nas escolas públicas atualmente.

2 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, O CURRÍCULO BÁSICO COMUM E O ENSINO DA GEOGRAFIA

Sabemos que muitos documentos oficiais inserem-se direta ou indiretamente no contexto da sala de aula; seja pela imposição dos mesmos por parte governamental, seja pela vivência dos professores diante deles. Atualmente, na educação brasileira e mineira, os principais documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incluindo os PCN+; as Orientações Curriculares Nacionais e o Conteúdo Básico Comum (CBC). Além da documentação, o cotidiano da sala de aula recebe muitas influências das avaliações institucionais e de possíveis programas governamentais, dentre os quais o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Sistema Mineiro de Avaliação da Escola Pública (SIMAVE), o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Diante dessa realidade, elencamos para nossa discussão dois instrumentos documentais: os PCNs e o CBC. Essa escolha se deu pelo fato de sabermos que os PCNs foram instrumentos inovadores para a educação nacional nos últimos anos e impulsionaram o aparecimento de outros documentos nos níveis estaduais e municipais, servindo de suporte para todo o Brasil. Em Minas Gerais, o grande sustentáculo documental tem sido o CBC.

2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia

Conforme já abordamos, foi a partir dos anos 1990 que importantes marcos históricos se deram no campo da Educação no Brasil. Para a maioria dos estudiosos do campo acadêmico, foi no final do século XX, que importantes políticas públicas foram propostas e implementadas em todo o território nacional. Muitas dessas políticas se estabeleceram como tentativas de ampliar o acesso à educação, de combater a evasão escolar e de aprimorar os sistemas de avaliação escolar e o ensino. É com esse intuito que as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgiram em nível nacional e alavancaram outras políticas públicas que reforçaram o ensino nos níveis estaduais e municipais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) destaca, em termos institucionais, a importância da normatização da educação básica no Brasil. Além da LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1997.

Os PCNs são orientações básicas voltadas para cada uma das disciplinas que compõem o currículo básico no ensino brasileiro. Eles têm por objetivo orientar as escolas com relação ao que “fazer” no cotidiano do ensino e aprimorar a prática pedagógica.

Portanto, esses parâmetros são bases que obrigatoriamente orientam o ensino e asseguram uma estrutura curricular em todo o Brasil. Eles têm forte alcance diante das vivências junto aos professores da escola básica (ensino fundamental e ensino médio).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1999), nos dias atuais, a Geografia como disciplina é reflexo de sua trajetória enquanto ciência (evolução histórica e epistemológica) e se estabelece dentro de uma dinâmica importante para a compreensão do mundo, consolidando-se como parte integrante do currículo escolar e pertencente à área de ciências sociais e humanas. De acordo com esse documento, a Geografia fica

redefinida agora como ciência social, é importante pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização se faz necessária (BRASIL, 1999, p. 310).

Dentro de sua evolução histórica, a Geografia mostra-se como uma importante ciência que integra a formação plena do educando e contribuiu para a compreensão do mundo real. Nesse sentido, os PCNs ainda estabelecem que a Geografia deve

Em primeiro lugar, abandonar a visão apoiada simplesmente na descrição e memorização da “Terra e o Homem”, com informações sobrepostas de relevo, clima, população e agricultura, por exemplo. Por outro lado, é preciso superar um modelo doutrinário de “denúncia”, na perspectiva de uma sociedade pronta, em que todos os elementos estivessem resolvidos (BRASIL, 1999, p. 310).

Fica claro que o estudo dessa disciplina 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, surgem e acontecem.

Para os PCNs, a Geografia deve:

Buscar compreender as relações econômicas, políticas e sociais e suas práticas nas escalas local, regional e global: a Geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto totalidade na qual se passam todas as relações cotidianas e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas (BRASIL, 1999, p. 310).

Os conteúdos propostos para a o ensino da Geografia começam da análise de problemas que envolvam questões políticas, históricas, econômicas, ecológicas; enfim, geográficos, envolvendo processos variados na busca pela compreensão do mundo real. Nesse sentido, o aprendizado da disciplina deve ser percebido naturalmente pelo aluno, por meio dos temas e conteúdos. Os PCNs contribuem com essa discussão, apontando que a Geografia é

A ciência do presente, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea. O principal destes conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e valores sociais e culturais construídos historicamente (BRASIL, 1999, p. 310).

Para que o aluno se familiarize com as terminologias e categorias analíticas específicas da Geografia, é necessário que o professor valorize a realidade concreta do aluno. Quando o professor entra em uma sala de aula, muitos são os desafios, o que exigirá dele uma atitude de mediador nas interações educativas com os alunos.

No entanto, o professor pode planejar situações que considerem a observação, a descrição, a explicação, a interação e a análise diante de qualquer evento que pertença à ciência geográfica. Portanto, cabe a ele estimular no aluno um “olhar” geográfico que contribua para a interpretação dos eventos que ocorrem no mundo. Nessa abordagem, elencamos que os conceitos de “espaço”, “território”, “paisagem” e “lugar” são categorias imprescindíveis para a explicação e a compreensão da análise geográfica.

De acordo com os PCNs, para que isso ocorra é necessário:

- Orientar o seu olhar [do aluno] para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “*locus espacial*” e o interligam a outros conjuntos espaciais;
- Reconhecer as condições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;
- Torna-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial (BRASIL, 1999, p. 311).

Os PCNs de Geografia demonstram que a construção do conhecimento geográfico na sala de aula deve ser construída através da identificação, da compreensão e da atuação dos educandos sobre as organizações espaciais nas quais estão inseridos. Conforme afirma

Castellar (2005) as alterações teórico-metodológicas propostas ao ensino de Geografia buscam “mudanças na postura, na linguagem e nas atividades de aprendizagem necessárias para que o aluno reflita sobre a realidade, a sociedade e a dinâmica do espaço” (CASTELLAR, 1999, p. 211-212).

As discussões no campo do ensino da Geografia apontam que o seu objetivo é mostrar para o educando a importância da espacialidade dos fenômenos no entendimento da organização social dos dias atuais. Ao ensino de Geografia não cabe o estudo de “componentes isolados”, cabe o entendimento das interações estabelecidas entre eles (entre os conteúdos). Portanto, a abordagem dos conteúdos pode colocar-se na perspectiva de conhecer os processos de construção do espaço geográfico, seu principal objeto de estudo. Para Cavalcanti, “nesses parâmetros de currículos, os conceitos são indicados para serem construídos, elaborados, reelaborados e ampliados ao longo do ensino básico” (CAVALCANTI, 2012, p. 165).

Conforme já abordamos no capítulo 1, devemos entender que diante da multiplicidade de eventos que se dão no “espaço geográfico”, devemos também saber refletir sobre essas complexidades no cotidiano do ensino. Para Lacoste, “é necessário saber pensar o espaço, para saber nele se organizar, para saber nele combater” (LACOSTE, 2008, p. 115).

Ressaltamos ainda que de acordo com os PCNs,

A geografia em si é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir como uma ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade (BRASIL, 1999, p. 311).

Na busca por realizar uma análise socioespacial capaz de satisfazer os objetivos didáticos da disciplina e romper com possíveis dicotomias ainda existentes no campo da ciência geográfica - dicotomia entre geografia física e geografia humana - e estudar seu principal objeto de estudo, importantes conceitos-chave - paisagem, lugar, território e territorialidade - aparecem como forma de (re)construir a multiplicidade dessa ciência.

Para os parâmetros, a paisagem deve ser entendida

Como uma unidade visível do arranjo espacial que a nossa visão alcança. A paisagem tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem através do seu trabalho, cultura e emoção. A paisagem é percebida pelos sentidos e nos chega de maneira informal ou formal, ou seja, pelo senso comum ou de modo seletivo e organizado. Ela é produto da percepção e de um processo seletivo de apreensão, mas necessita passar a conhecimento espacial organizado, para se tornar um dado geográfico (BRASIL, 1999, p. 313).

Ao se introduzir a leitura e o estudo da paisagem, devemos entender que diferentes leituras de um mesmo objeto podem acontecer, pois permitem o confronto de ideias, interesses, valores - socioculturais, estéticos, econômicos - enfim, de diferentes interpretações daquele que a observa, inclusive, com suas limitações. A leitura da paisagem mediante a identificação de suas estruturas facilita a percepção de muitos problemas enfrentados no espaço geográfico, seja no bairro, na cidade ou em outras paisagens.

Como uma ciência social, porém com especificidade de trabalhar a sociedade e a natureza, a análise geográfica torna-se complexa, pois deve explicar como estes dois conjuntos, sociedade e natureza, se interagem e se integram. Nesse sentido, reforçamos a importância da descrição como elemento fundamental para a compreensão da paisagem.

Assim sendo, é preciso reconhecer a singularidade da paisagem através das especificidades presentes nos diferentes “lugares” do espaço geográfico.

Sobre “lugar”, afirmam os PCNs:

O conceito de lugar guarda uma dimensão prático-sensível que a análise vai aos poucos revelando. Lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente. É nele que se dá a cidadania, o quadro das mediações se torna claro e a relação sujeito-objeto direta. É no lugar que ocorrem as relações de consenso e conflito, dominação e resistência. É a base da reprodução da vida, da tríade cidadão-identidade-lugar, da reflexão sobre o cotidiano, onde o banal e o familiar revelam as transformações do mundo e servem de referência para identificá-las e explicá-las (BRASIL, 1999, p. 313).

Contudo, essa categoria favorece o contato com o imediato, com o concreto, contribuindo para a compreensão do espaço vivido pelo sujeito.

Conforme abordamos no capítulo 1, os conceitos de “território” e de “territorialidade” se integram. Cabe ao “território” se consolidar como lugar onde existe certo “domínio” de diferentes agentes e à territorialidade como o reflexo das ações que acontecem num determinado território.

Nos PCNs estão estabelecidos

Os conceitos de território e territorialidade enquanto espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder, ou seja, quem domina ou influencia uma área. [...] Desta maneira, a territorialidade é a relação entre os agentes sociais, políticos e econômicos, interferindo na gestão do espaço geográfico; não é apenas uma expressão cartográfica. Ela se refere aos projetos e práticas desses agentes, numa dimensão concreta, funcional, simbólica, afetiva, e manifesta-se em escala desde as mais simples às mais complexas (BRASIL, 1999, p. 313).

Nesse contexto, precisamos reforçar que, o princípio da territorialidade dos fenômenos geográficos, definidos pelos processos de apropriação da natureza pela sociedade, garante a possibilidade de se estabelecerem os limites e as fronteiras desses fenômenos, sua extensão e tendências espaciais.

No entanto, o trabalho docente deve ser estruturado de modo a refletir sobre seu cotidiano escolar e se apropriar das propostas estabelecidas nos PCNs, cabendo ao professor criar critérios de seleção de conceitos geográficos que ajudem na construção do raciocínio. Para isso, Cavalcanti contribui dizendo:

Que o objetivo do ensino de Geografia seja desenvolver o pensamento autônomo com base na internalização do raciocínio geográfico, tem-se considerado importante organizar os conteúdos valendo-se de conceitos básicos relevantes, necessários à apreensão do espaço geográfico. A ideia é encaminhar o trabalho com os conteúdos geográficos e com a construção de conhecimentos, para que os cidadãos desenvolvam um modo de pensar e agir que considere a espacialidade das coisas, nas coisas, nos fenômenos que vivenciam mais diretamente ou como parte da humanidade (CAVALCANTI, 2012, p. 48).

E a autora continua:

Na proposta de Geografia escolar expressa nos PCN, também está presente uma concepção construtivista do ensino. [...]. Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, para que todas as ações estejam voltadas à eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e do desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser “inserido” no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, como uma espécie de desafio que o leve ao desejo de conhecê-lo (CAVALCANTI, 2012, p. 48).

Portanto, cabe ao professor mediar a Geografia e o raciocínio geográfico a partir da percepção que seus alunos têm sobre a representação do espaço. Cabe à prática pedagógica uma abordagem metodológica para o ensino que efetivamente instrumentalize os alunos para a compreensão de leitura do espaço geográfico.

2.2 O Conteúdo Básico Comum de Geografia em Minas Gerais

Conforme já abordamos no início desse capítulo, foi através da LDBEN e dos PCNs, que importantes reflexões se deram no âmbito das escolas e novos instrumentos surgiram como forma de melhorar o diálogo entre esses documentos e o cotidiano da sala de aula. Foi nesse emaranhado de discussões que surgiu o Conteúdo Básico Comum (CBC), em 2005, cuja proposta curricular foi regulamentada através da resolução n. 666, de 07 de abril do referido ano, como forma de “dinamizar” o ensino público em Minas Gerais.

O CBC (MINAS GERAIS, 2005) constitui-se como uma proposta curricular desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) voltada para as escolas da rede pública. A principal justificativa da SEE-MG para a elaboração dessa nova proposta é a pretensão de oferecer serviços de qualidade à população e aprimorar o ensino. Para a secretaria, a proposta do CBC estimularia o rompimento com o ensino tradicional, que já estaria desgastado e ultrapassado, e impulsionaria a criatividade, a imaginação e o senso crítico frente ao conhecimento científico diante das disciplinas que compõem o currículo das escolas no estado.

Portanto, em Minas Gerais, as escolas adotam o CBC como matriz curricular para o ensino fundamental e médio. Além de propor a “base comum”, o CBC também sugere os conteúdos complementares e deve ser refletido pela equipe escolar com a intenção de examinar e compor o plano de ensino para cada disciplina.

Para o CBC, os mesmos

[...] não esgotam todos os conteúdos a serem abordados na escola, mas expressam os aspectos fundamentais de cada disciplina, que não podem deixar de ser ensinados e que o aluno não pode deixar de aprender. Ao mesmo tempo, estão indicadas as habilidades e competências que ele não pode deixar de adquirir e desenvolver (MINAS GERAIS, 2005, p. 9).

O CBC estabelece conteúdos que devem ser desenvolvidos prioritariamente e foram formulados para ocupar metade da carga horária disponível para cada disciplina. O tempo restante deve ser empregado para o ensino dos conteúdos complementares e/ou para o incremento de projetos pedagógicos da escola. Portanto, fica claro que algumas ausências são sentidas quanto ao estudo dos aspectos regionais do estado. Cabe destacar que a grandeza territorial de nosso estado e seus limites com outras macrorregiões brasileiras proporcionam “muitas” Minas Gerais, devido aos diferentes aspectos físicos, humanos e culturais que possui.

Para a SEE, a importância dos CBCs de todas as disciplinas se “justifica como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola” (MINAS GERAIS, 2005, p. 9).

Sobre a atuação do professor, o documento destaca:

Para assegurar a implantação bem sucedida dos CBCs nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor que inclui: cursos de capacitação, que deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV encontram-se sempre as orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc.; além de um banco de itens (MINAS GERAIS, 2005, p. 9).

Segundo o próprio CBC, o mesmo oferece liberdade aos professores tanto no que se refere aos temas trabalhados, quanto ao que se refere às formas de abordagem. Porém, destacamos que, mesmo que o documento apresente esse tipo de afirmação, o estado se utiliza de diferentes estratégias que visam à plena implementação da proposta. Tomamos como exemplo as próprias avaliações realizadas (PROEB e PAAE) com base nos conteúdos do CBC. Elas servem de base para medir a “qualidade” da educação no estado. No entanto, muitos professores da rede sentem-se “pressionados” a seguirem o CBC fidedignamente, o que de certa forma fere a autonomia docente.

No CBC de Geografia, temos que:

O ensino da Geografia, **assim como de outras disciplinas**, contribui para o desenvolvimento da autonomia, a compreensão dos direitos, dos limites e potencialidades da ciência e da tecnologia e os desdobramentos que tal desenvolvimento trouxe na construção das especialidades. Para isso, é imperioso aprender a pensar na lógica das redes de relações, no movimento do pensamento complexo para que, ao contextualizar espacialmente os fenômenos e ao conhecer o planeta nas escalas, locais, regionais, nacionais e internacionais, essa compreensão abra possibilidades de desenvolvimento de outras lógicas e uma nova ética: ambiental e social (MINAS GERAIS, 2005, p. 9, grifo nosso).

Ressaltamos que embora o CBC destaque o aspecto de interdisciplinaridade, em nenhum outro momento do documento encontramos uma discussão a esse respeito. No conteúdo programático do CBC de Geografia, acreditamos que contextualizações a respeito da formação de sujeitos, da compreensão do espaço geográfico e de uma visão crítica de mundo perpassam de maneira muito sutil, sem grandes detalhamentos e discussões. Uma

análise desse documento nos alerta para uma ausência de rigor diante dos conceitos, categorias e princípios de métodos para o ensino da Geografia.

Nesse sentido, apenas os conceitos de lugar e território foram abordados e mesmo assim, com uma abordagem muito superficial. Foram descritos em apenas três parágrafos de todo o documento. Diante disso, acreditamos que a visão da Geografia, diante de seus conceitos e temas, fica muito limitada.

Acreditamos que a “visão de romper” com o ensino tradicional fica muito restrita perante o ensino da Geografia. Outro fator limitador seria a abordagem da construção de um “parâmetro” que se condiciona diante de elementos apenas sensíveis às avaliações externas. Isso pode possibilitar uma “pressão” diante daquilo que o professor elenca como principal para seu plano de ensino e, por consequência, para sua aula.

Precisamos salientar que o CBC de Geografia é dividido em duas partes: uma para as séries finais do ensino fundamental e outra para o ensino médio. Na parte que trata das séries iniciais do ensino fundamental, existem quatro eixos temáticos: 1) Geografias do cotidiano, 2) A sociodiversidade das paisagens e suas manifestações espaço-culturais, 3) Globalização e regionalização no mundo contemporâneo e 4) Meio ambiente e cidadania planetária. A sugestão é que cada série fique sujeita a um dos eixos temáticos. Assim, cada série primária para a construção do conhecimento geográfico conforme, respectivamente, conforme a proposta. A parte que se refere ao ensino médio elenca quatro eixos temáticos: 1) Problemas e perspectivas do urbano, 2) As transformações do mundo rural, 3) Mutações no mundo natural e 4) Os cenários da globalização e fragmentação.

Uma crítica que fazemos ao CBC na parte do ensino médio, é que todos os quatro eixos enunciados devem ser obrigatoriamente “ensinados” aos alunos em apenas um ano letivo, ou seja, apenas na primeira série do ensino médio. Pelo fato de serem quatro eixos temáticos e repletos de habilidades e competências, acreditamos que existe uma “limitação” para que esse objetivo seja alcançado. Ressaltamos que a Geografia, no ensino médio, tem uma carga horária bem reduzida, apenas duas aulas semanais, em cada série, o que também limita a possibilidade de cumprimento do proposto pelo CBC.

Reforçamos o que foi discutido acima diante do exposto pelo CBC,

Esta versão contém os conteúdos básicos comuns (CBC) de Geografia que **devem ser ensinados para todos os alunos do 1º ano do ensino médio**. Ela também contém uma proposta de Conteúdos Complementares (CC), previstos para serem trabalhados no 2º ano com os alunos que optarem pela área de ciências humanas. No 3º ano, a escola poderá decidir sobre o que será ensinado em geografia, podendo optar pela revisão de tópicos dos anos

anteriores e/ou seu aprofundamento e ampliação (MINAS GERAIS, 2005, p. 51, grifo nosso).

No ensino médio, a Geografia se apresenta como conteúdo obrigatório somente na primeira série, sendo opcional seu oferecimento nas demais séries dessa faixa de escolarização, conforme proposta da SEE, que sugere uma base comum para ser ensinada apenas no primeiro ano. Nas séries seguintes, o aluno pode optar por uma das áreas temáticas: ciências humanas ou naturais (no segundo ano) e área de ciências humanas, exatas ou biológicas (no terceiro ano), que devem ser oferecidas pela escola.

Sabemos que na prática isso não é uma realidade vivida por todas as escolas, pelo contrário, apenas uma minoria de escolas, chamadas de “escolas referências”, vive essa realidade. Portanto, temos uma contradição, uma vez que, na maioria das escolas, temos a disciplina Geografia em todas as séries do ensino médio. As mesmas devem lecionar todo o conteúdo do CBC apenas no primeiro, ensinar os Conteúdos Complementares (CC) no segundo ano e optar pelo que vai ser “ensinado” no terceiro ano. Na verdade, essa proposta dá um “nó” na cabeça dos professores.

Podemos afirmar, então, que o CBC enquanto currículo instrumentaliza-se de forma muito limitada. Ele se institui como um instrumento de reflexão e crítica acerca da realidade do mundo em que vivemos e acaba se posicionando da mesma forma como o que apresenta a famosa “escola tradicional”.

No CBC nada é mencionado acerca das “lutas” e formas de organização que tanto contribuíram para as conquistas sociais, nem a respeito do papel do Estado em diferentes momentos históricos. Diante dessas ausências, sentimos que o CBC negligencia determinados temas. Partindo desse pressuposto, acreditamos que tal currículo contribui para uma educação despolitizada e sem criticidade.

Portanto, enxergamos que o CBC enquanto proposta curricular deve ser entendido não como um objeto estático, mas como um elemento social dinâmico. Só assim conseguirá assegurar uma educação de qualidade e contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes do mundo em que vivem.

Em alguns momentos da proposta do CBC de Geografia, acreditamos que não existe uma sinergia desse documento com os Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que os PCNs (1999) abordam que,

No ensino fundamental, o papel da geografia é “alfabetizar” o aluno especialmente em suas diversas escalas e configurações, dando-lhe suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e

sociedade. No ensino médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade (BRASIL, 1999, p. 311).

Diante dessa capacidade de “mediar” ou manipular os principais conceitos da ciência geográfica, é que sentimos as possíveis ausências. Para o CBC, o ensino médio é encarado como uma simples continuidade de conteúdos. É também nesse sentido que sentimos uma incoerência com o que se apresenta nos parâmetros. Os PCNs (1999) expressam que,

A distinção que aqui se faz é que não se deve compreender o ensino médio apenas dentro da ótica da simples continuação do Fundamental ou da redução de um curso de graduação. O ensino médio é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento estruturado e mediado pela escola que conduza à autonomia necessária para o cidadão do próximo milênio (BRASIL, 1999, p. 311).

Sentimos no CBC uma ausência diante da relevância da cartografia para a Geografia e seu ensino. Em toda a proposta, encontramos apenas uma informação quanto ao ensino da cartografia na sala de aula. Somente em um fragmento que aponta as competências gerais de todas as disciplinas escolares, vimos que, cabe aos alunos “dominar diferentes linguagens, dentre elas, a cartográfica” (MINAS GERAIS, 2005, p. 50).

Acreditamos que a ausência do estímulo ao ensino da cartografia nas aulas de Geografia pode acontecer por dois motivos: a proposta considera que a cartografia deve ser um elemento que perpassa todo o ensino de geografia e, portanto deve estar presente em todas as séries; ou, de fato, a proposta não pensou a esse respeito. Preferimos acreditar na primeira abordagem, mesmo porque reconhecemos a importância da linguagem cartográfica para o ensino da Geografia e sua função diferencial para o ensino da mesma.

Para Almeida,

Os mapas constituem, sem dúvida, um dos mais valiosos recursos do professor de Geografia. Eles ocupam um lugar definido na educação geográfica de crianças e de adolescentes, integrando as atividades, áreas de estudos ou disciplinas, porque atendem a uma variedade de propósitos e são usados em quase todas as disciplinas escolares. Mas é somente o professor de Geografia que tem a formação básica para propiciar as condições didáticas para o aluno manipular o mapa. Como parte inerente de todos os programas de Geografia, qualquer que seja o assunto tratado ou a série considerada, o mapa ocupa um lugar de destaque (ALMEIDA, 2012, p.19).

Essa breve análise apontou algumas abordagens que contribuem para o entendimento de nossa pesquisa na sala de aula. Sabemos que outros pontos ainda poderiam ser sensíveis à observação da proposta do CBC.

Reforçamos ainda que o CBC deveria reconhecer os sujeitos da aprendizagem, os alunos, e contribuir para as relações que estabelecem entre os mesmos e o mundo, compreender os princípios que regem a tomada de decisão por parte dos docentes e o posicionamento dos professores frente a essa proposta, assim como os impactos da mesma para a prática pedagógica dos professores de Geografia em nosso estado.

Quanto à imposição desses documentos oficiais no cotidiano da escola e aproveitando para fazer um paralelo entre CBC e PCNs, Vesentini aponta que:

Os guias ou “propostas” curriculares - que muitas autoridades (delegados ou diretores de ensino, diretores de escola, coordenadores pedagógicos etc.) tentam obrigar os professores a seguir rigidamente, mesmo sendo ilegal tal imposição - constituem um capítulo à parte nesses procedimentos paliativos que nada contribuem para melhoria das reais condições de ensino (VESENTINI, 2013, p. 237).

Embora sejam instrumentos que devam ser “seguidos” pela escola e professores, gostaríamos de enfatizar que esses dois instrumentos analisados (PCN e CBC) podem não se efetivar no contexto da sala de aula, pois são encarados pelos professores como mecanismos confusos, impositivos e de muita teoria e pouca prática. Enfim, alguns professores da escola básica podem ficar “perdidos” diante desses documentos oficiais.

3 METODOLOGIA

Desenvolvemos a pesquisa por meio de um estudo etnográfico. Porém, apesar de nos apoiarmos nos referenciais da etnografia, ela não se consolida como uma etnografia clássica. Para que a etnografia de fato se efetive no campo da pesquisa, sabemos que o processo de acompanhamento e de levantamento de dados seja realizado durante um grande período de tempo (geralmente superior a 12 meses).

De acordo com estudiosos no campo da pesquisa educacional, o interesse por esse tipo de metodologia começou no início da década de 1970. Até então, a etnografia era uma técnica de pesquisa quase que exclusivamente usada por antropólogos e sociólogos. A partir do interesse dos estudiosos educacionais em utilizar as técnicas etnográficas, surgiu uma nova linha de investigação, denominada de antropológica ou etnográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para André,

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso, **faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados.** O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995, p. 30, grifo nosso).

Cientes de que adotamos a perspectiva etnográfica, abordaremos como elementos que compõem a pesquisa: o diário de campo, a entrevista semiestruturada, a aplicação de questionário e a análise documental (os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, o Conteúdo Básico Comum, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEEMG - e o Plano de Ensino Anual da disciplina). Conforme mostraremos a seguir, cada elemento citado contribuirá para entendermos o contexto da sala de aula em que a pesquisa se efetivou.

Nessa pesquisa, acompanhamos um grupo de alunos e o professor de uma turma de 3º ano do ensino médio, da Escola Estadual Amilcar Savassi, na cidade de Barbacena, Minas Gerais. A coleta de dados aconteceu no segundo semestre de 2013, durante as aulas assistidas pelo pesquisador; todas às sextas-feiras, no primeiro e quinto horário, ou seja, em duas aulas semanais de 50 minutos, conforme estabelecido pelo horário de aulas da turma.

A adoção de referenciais da pesquisa qualitativa foi fundamental para o desenvolvimento do nosso estudo. Além disso, a revisão bibliográfica de diferentes literaturas

quanto à formação de professores, às práticas de ensino e à ação docente são importantes para a elaboração de uma fundamentação teórica e conceitual do trabalho.

Reforçando as discussões propostas, nos apoiamos nos referenciais de Machado (2002), Green, Dixon e Zaharlick (2005), André (1995; 2007), Lüdke e André (1986), Taveira (2002) e Silveira (2002); que nos ajudaram na construção do aspecto metodológico da pesquisa.

Para a construção das análises das aulas e aspectos relativos ao campo, importantes referenciais se fizeram presente, dentre os quais destacamos Vygotsky (1984; 1993; 2000; 2010), Tardif (2012), Cavalcanti (1998; 2002; 2008; 2012), Pontuschka *et al.* (2009), Callai (1999; 2002; 2006), Castelar (1999; 2012) e Filizola (2009).

A etnografia nos serve como suporte de pesquisa. Apesar de não ser uma pesquisa etnográfica clássica, devido ao curto espaço de tempos para coleta de dados, a presente pesquisa busca os elementos da etnografia e os aplica a fim de tentar entender a realidade da sala de aula observada. Portanto, pautamo-nos nos referenciais como Judith Green, Carol Dixon e Amy Zaharlick, importantes pesquisadoras estadunidenses, cujo artigo “A etnografia como uma lógica de investigação” (GREEN *et al.*, 2005) relatam acerca dos elementos que cercam esse contexto etnográfico e a enorme importância de compreender de forma clara e sem medos o contexto em que a pesquisa está inserida.

Na busca por essa compreensão, a etnografia não se preocupa com o que “não tem” no ambiente a ser pesquisado e sim com o que “tem”. Os estudiosos acreditam que por isso, não existirão respostas prontas e acabadas, e que cada pesquisa demonstrará uma realidade, uma vivência e um contexto. Nesse sentido, enquanto pesquisadores, devemos nos atentar para as coisas que acontecem dentro do ambiente da sala de aula e analisar as coisas que lá ocorrem, buscando dialogar com as observações da sala de aula.

Diante disso, André mostra que,

[...] a pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo, onde o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Como se dá esse contato? Primeiro não há pretensão de mudar o ambiente, introduzindo modificações que experimentalmente controladas como na pesquisa experimental. Os eventos, as pessoas, as situações são observados em sua manifestação natural, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista (ANDRÉ, 1995, p. 29, grifo nosso).

A autora demonstra a importância dos estudos etnográficos para o ambiente da sala de aula e relata que a etnografia é um importante instrumento para a compreensão da

realidade do lugar que está sendo investigado. Nessa obra, Marli André mostra que, em sua visão, as pesquisas etnográficas em educação deverão ser ampliadas, uma vez que se reconhece que cada ambiente se dá e se constrói de uma forma, pois o contexto escolar não reflete espaços que são homogêneos e sim espaços múltiplos, com situações as mais diferenciadas. Ela ainda reforça que muitas dúvidas e incertezas do cotidiano escolar e da sala de aula, poderão ser “entendidas” através de pesquisas de cunho etnográfico.

Para André (2007), o grande dilema vivido na relação pesquisa *versus* ensino reforça que nos cursos de formação de professores deve haver cada vez mais um comprometimento com a pesquisa, a formação e a prática docente. Essa obra aponta que o trabalho docente exige questionamentos constantes e que busca professores pesquisadores que também sejam reflexivos.

Através de Tardif (2012), percebemos uma discussão dos conhecimentos, das habilidades e das competências que mobilizam a prática cotidiana do professor na sala de aula. Para isso, essa obra nos auxilia na compreensão dos saberes dos professores em seu trabalho e em sua formação. Para a nossa pesquisa, Tardif aponta alguns importantes aspectos da perspectiva etnográfica,

Como mostra a pesquisa etnográfica e antropológica, não há cultura que não forneça aos educadores, enquanto grupo mais ou menos especializado, representações de suas próprias ações. A importância de analisar tais modelos reside no fato de que a prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim (TARDIF, 2012, p. 151).

Para embasar essa questão e discussão, nos apoiamos em outros referenciais que, de certa forma, poderão contribuir para a construção desta pesquisa, não só como metodologia, mas como possíveis elementos de discussão que se apresentam neste trabalho.

3.1 Os estudos etnográficos aplicados à Educação

Conforme vimos nos principais autores que tratam a respeito do tema, Green *et al* (2005) e André (1995), sabemos que, etimologicamente, a palavra “etnografia” significa “descrição de povos”. Portanto, uma ramificação das ciências sociais, principalmente da antropologia.

Green *et al.* colocam a “etnografia como um campo polêmico” (2005, p. 21), pois trata-se de uma “complexidade” caracterizada pela “visão multifacetada do termo, possibilitando a percepção de variações de uso do atual termo” (GREEN *et al.*, 2005, p. 21).

Tentando compreender um pouco mais sobre a etnografia, André nos apresenta que,

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição natural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego de suas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Complementando as ideias até então apresentadas, Green, Dixon e Zaharlick apresentam a etnografia como “algo que se pode fazer, estudar, usar, ler ou escrever” (GREEN *et al.*, 2005, p. 22).

Para Marli André, os estudos etnográficos são muito importantes na área da educação, pois investiga “as ações e relações que configuram o dia a dia da experiência escolar, para poder repensar os processos de formação e aperfeiçoamento docentes, a fim de aproximar cada vez mais teoria e práticas pedagógicas” (ANDRÉ, 1995, p. 7).

A maioria dos autores que discutem a respeito do tema coloca que o pesquisador, quando presente na sala de aula, envolve-se como participante do evento, pois de certa forma, interage como o espaço pesquisado. Embora muitas vezes colocando-se como mero observador, acredita-se que pequenas “mudanças” ou “alterações” sejam possíveis. O ideal é que a “discrição” do pesquisador seja a maior possível, colocando-se sempre de forma “reservada” dentro da sala de aula, a fim de que suas observações e futuramente suas análises contribuam para uma pesquisa que contemple as interfaces do cotidiano da prática pedagógica escolar.

Para André, na pesquisa etnográfica, “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a ou sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Em uma pesquisa não existe “neutralidade”, uma vez que, presente no campo, o pesquisador já faz desse lugar um espaço diferente do rotineiro. Durante o levantamento e coleta dos dados, procuramos nos posicionar de forma discreta, sempre assentado no fundo da sala, em um “canto”, perto da porta.

Um dos grandes desafios apresentados pelas pesquisas etnográficas é que as mesmas não se tornem meras observações. Portanto, o aspecto interpretativo é extremamente importante para a consolidação da pesquisa que assume esse rumo.

Fica claro que a etnografia é “um processo complexo que envolve a descrição escrita de um grupo social” (GREEN *et al.*, 2005, p. 27). Para isso, a etnografia utiliza-se de diferentes técnicas como notas de campo, entrevistas semiestruturadas, áudio, vídeo, conversas informais, documentos da área, materiais pedagógicos e questionários.

Para André,

As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletas através de outras fontes (ANDRÉ, 1995, p. 28, grifos nossos).

Conforme já ressaltamos, em nossa pesquisa fizemos uso do diário de campo, da entrevista semiestruturada, da aplicação de questionário e da análise documental. Cada técnica buscando uma compreensão diante do tema investigado.

Segundo André, por meio das técnicas etnográficas,

É possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que as impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Nesse sentido, é necessário compreender que a etnografia nos garante uma aproximação com os eventos sociais e educacionais que estão acontecendo dentro da sala de aula e do espaço escolar como um todo. Para isso, notamos que esse emaranhado de informações que perpassam o cotidiano da sala de aula não deve ser encarado como uma mera descrição e observação, e sim como um amplo campo de observações que contemplem as inúmeras interpretações e/ou percepções que podem ser investigadas.

Portanto, devemos ter em mente o dinamismo da sala de aula, da escola e dos próprios sujeitos envolvidos pertencentes a esse espaço. Os discentes e docentes devem ser vistos como aqueles que, através da interação social, sintam e percebam que criam e recriam as atividades educacionais a todo instante; e que, tão embora pareçam estáticas e moldadas, não o são.

Na tentativa de compreender o papel e a importância da etnografia para os estudos educacionais, devemos ter claro que o primeiro passo é a observação direta e imediata do espaço (ambiente) a ser pesquisado. Na sequência, salientamos que é necessário analisar (compreender) as características multifacetadas encontradas no ambiente de pesquisa.

Cabe-nos compreender que não existe uma rigidez teórico-metodológica para essa compreensão. É necessário buscarmos compreensões que tentem relatar as realidades docentes e discentes dentro do espaço escolar. Sendo assim, é necessário dialogarmos com alguns referenciais de apoio e termos muita sensibilidade para compreender a realidade do ambiente pesquisado.

Ainda sobre a pesquisa etnográfica, André aponta que,

[...] o pesquisador não segue hipóteses rígidas, fica atento ao surgimento de pistas que o conduzam a novas formulações, novas perspectivas de análise, novas hipóteses. **É uma pesquisa que requer muita sensibilidade, abertura e flexibilidade para descobertas de categorias e de formas de interpretação do objeto pesquisado é o momento de fazer a mediação entre a teoria [...]** (ANDRÉ, 1995, p. 47, grifo nosso).

Através de algumas leituras acerca da importância da etnografia para os estudos educacionais, fica notório que essa metodologia deveria ser mais empregada. Uma vez que é no contexto da sala de aula que as práticas educacionais se efetivam. Acreditamos que deveriam existir mais pesquisas no campo da educação descritas a partir de observações em sala de aula, afinal é nesse espaço que o processo ensino-aprendizagem é mediado.

Complementando essa discussão, devemos entender que cada sala de aula apresenta uma realidade e que não adianta tentar entender as várias salas de aula de uma mesma escola como espaços homogêneos, como se todas as classes e alunos fossem iguais.

Nessa perspectiva, André afirma:

O estudo da dinâmica da sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores,

concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estruturas administrativas, rede de relações inter e extraescolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim poderá compreender como a escola vem concretizando a sua função socializadora (ANDRÉ, 1995. p. 43-44).

Dessa forma, percebemos que a apropriação de conhecimentos é específica e que não existem aulas iguais, mesmo aquelas que assim sejam planejadas. Há aspectos da interação social e do caráter particular da sala que proporciona as legítimas aprendizagens; afinal, não existem espaços homogêneos.

Diante do exposto, essa pesquisa permite uma visão aprofundada do ensino da Geografia no ambiente investigado. Por isso, tivemos a preocupação em observar detalhadamente a sala de aula durante o momento da coleta de dados. Observações que contemplavam o docente, os discentes e a relação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.2 Contextualizações do ambiente de pesquisa: características regionais

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual Amilcar Savassi, localizada na cidade de Barbacena, no estado de Minas Gerais. Barbacena é uma das microrregiões que formam a mesorregião do Campo das Vertentes, formada por mais duas cidades-polo (ou centros microrregionais): São João del Rei e Lavras.

A microrregião de Barbacena possui 36 municípios, uma população de 554mil e 354 pessoas. Deste total, 84% (468mil e 746 habitantes) residem em áreas urbanas e 16% (85mil e 608 habitantes) em áreas rurais. Já o município de Barbacena possui uma população estimada em 133mil e 972 habitantes (IBGE, 2014b). A FIG. 5 mostra a composição das mesorregiões do estado de Minas Gerais.

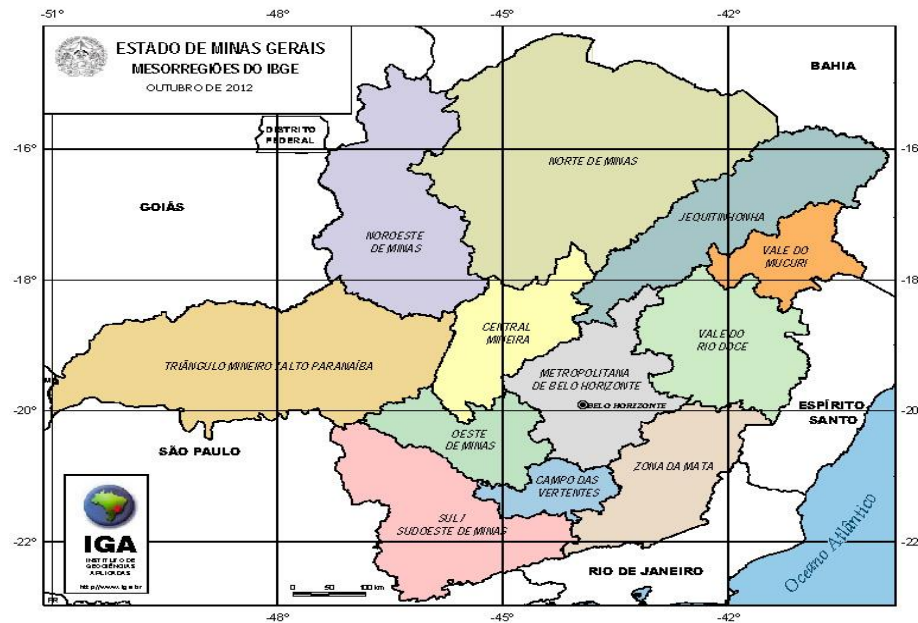


Figura 05 - As mesorregiões de Minas Gerais, localização geográfica. Fonte: MINAS GERAIS, [2014].

Dentre as principais atividades econômicas da microrregião de Barbacena, podemos destacar: a agroindústria (carne de frango, suínos, laticínios), horticultura, floricultura e fruticultura, além da pecuária leiteira, o comércio e a prestação de diversos serviços (saúde, ensino, finanças, veículos, máquinas agrícolas). Além disso, a região possui Índice de Desenvolvimento Econômico (IDH) de 0,798, tido como alto, e renda per capita próxima da média nacional, o que podem ser considerados bons indicadores sociais.

De acordo com o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP, 2014), existia no município de Barbacena em 2013 6mil e 272 matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental; 6mil e 60 matrículas nas séries finais do ensino fundamental, 4mil e 49 matrículas no ensino médio e 1mil e 571 matrículas na educação de jovens e adultos (EJA) nos ensinos fundamental e médio.

3.3 Imersão no ambiente de pesquisa

Diferentemente do proposto pelo anteprojeto apresentado durante o processo de seleção para o ingresso no Programa de Mestrado em Educação, que previa coleta de dados na cidade de Juiz de Fora, nossa pesquisa se concretizou em Barbacena.

A mudança da pesquisa, de Juiz de Fora para Barbacena, aconteceu porque a professora (e sua turma) previamente selecionada para coleta de dados se afastaria por dois meses no segundo semestre do referido ano por motivo de férias-prêmio. Ciente de que

adotaríamos uma perspectiva etnográfica e de que deveríamos passar um semestre letivo de observações em campo, achamos por bem selecionar outro ambiente de sala de aula.

A escolha da escola de Barbacena para a coleta de dados se deu através de através de uma conversa com uma professora da Escola Estadual Amilcar Savassi, que indicou a instituição e um professor de Geografia para que pudéssemos realizar o levantamento dos dados, já que ela estava ciente da impossibilidade da pesquisa em Juiz de Fora da necessidade de começarmos as observações. A partir dessa professora, fomos conhecer a escola, no dia 2 de agosto, e na oportunidade, conversar com a diretora e o professor de Geografia. Depois de explicar-lhes os motivos e objetivos da pesquisa, os mesmos se disponibilizaram a contribuir. Portanto, o processo de autorização para a realização da coleta de dados no campo foi bem tranquilo.

A turma foi escolhida a partir de um diálogo entre a diretora e o professor, o qual presenciamos. Para eles, a turma a ser observada seria a 3º 11. Um dos motivos da escolha foi o fato de a turma ser a mais vazia dentre as quatro salas de terceiro ano da escola, com 36 alunos matriculados e frequentes. Sendo assim, as observações de campo iniciaram, efetivamente, no dia 09 de agosto de 2013 e terminaram no dia 29 de novembro do mesmo ano.

Precisamos ressaltar que, enquanto pesquisador, não conhecíamos a referida escola, o professor de Geografia e nenhum discente da turma observada. Tudo era novo nesse ambiente de pesquisa. Como assumimos uma perspectiva etnográfica, acreditamos que nesse ambiente desconhecido, novos olhares e percepções poderiam acontecer.

Reforçamos ainda que a escolha pela 3ª série do ensino médio se deu por ser a última série da escola básica e por acreditarmos que para muitos discentes, a vivência da Geografia escolar se findaria ao término do ano. Acreditamos que nesse momento, os discentes já haviam vivenciado e experienciado toda a Geografia escolar.

Conforme já mencionamos, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Amilcar Savassi, na cidade de Barbacena, Minas Gerais, situada na rua Rodrigo Silva, 340, no Bairro do Campo. A escola está localizada muito próxima da região central da cidade e atrai alunos de quase todos os bairros do município. Muitos discentes e docentes chegam à escola através de vans escolares, ônibus, carros particulares, transportados por pais ou responsáveis, e a pé.

Segundo a direção e a secretaria, em 2013, a escola possuía 1mil e 534 alunos matriculados, dos quais 687, no ensino médio.

Conseguimos levantar, através de observações e de conversas informais, que, em termos de infraestrutura, a escola apresentava: água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, coleta de lixo periódica e acesso à internet.

Quanto ao espaço físico, sabemos que a mesma possui 21 salas de aulas, além de sala de diretoria, de professores, de secretaria, refeitório, despensa, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes coberta e outra descoberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro externo (fora do prédio) e interno. A infraestrutura conta ainda com banheiro, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, pátio descoberto e área verde.

No semestre em que aconteceu o levantamento dos dados da pesquisa, a escola apresentava os seguintes equipamentos: TV, videocassete, DVD, antena parabólica, copiadora, retroprojeter, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*data-show*), fax e câmera fotográfica/filmadora, uma peça de cada um desses itens.

4 A INVESTIGAÇÃO DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA SALA DE AULA NUMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA: ANÁLISES

Durante de nossa observação na turma escolhida, percebemos que o professor “construía” o ensino da geografia com suportes de elementos clássicos da escola como: quadro de giz, livro didático, plano de ensino anual e a construção dialógica em que se davam os momentos de aprendizagem. Nesse sentido, apontamos neste capítulo alguns itens que relatam as nossas percepções e análises diante da sala de aula acompanhada.

4.1 O perfil dos sujeitos envolvidos

Nessa pesquisa, buscando entender as especificidades da sala de aula observada na Escola Estadual Amílcar Savassi, primeiramente traçamos um perfil dos discentes da turma 3º 11, terceiro ano do ensino médio, e de seu professor de Geografia. Descrevemos aqui o perfil discente e, na sequência, apresentamos breve perfil docente, elaborado a partir de uma entrevista feita no dia 13 de dezembro de 2013.

Para traçar o perfil dos alunos, sentimos a necessidade de entender as características pessoais e econômicas dos sujeitos envolvidos (discentes), bem como suas formações na escola básica - com alguns elementos específicos que a formam; como leitura e escrita - e perceber possíveis elementos da Geografia acumulados durante os anos de aprendizagem - objetos, conceitos e instrumentos de aprendizagem.

O questionário, utilizado como procedimento metodológico para coleta de dados, é um dos principais instrumentos de trabalho utilizado no campo da pesquisa e também muito usado no campo educacional. De acordo com Gressler (1989), ele não está limitado a uma determinada quantidade de questões e não deve ser exaustivo ao pesquisando.

O questionário é constituído por uma série de perguntas organizadas, com o objetivo de levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são formuladas pelo informante ou pesquisadas sem a assistência direta ou orientação do investigador. Todas as questões do questionário são pré-elaboradas e as respostas são dadas por escrito (GRESSLER, 1989, p. 58).

Sendo assim, o questionário¹ que aplicamos em nossa pesquisa tinha o intuito de traçar o perfil discente da sala de aula observada. No questionário (ANEXO A), formado de

¹ Antes de passar o questionário aos alunos, os asseguramos de que os dados coletados não seriam cedidos a terceiros e seriam utilizados com sigilo da fonte.

37 questões de múltipla-escolha, buscamos ser direto e objetivo. Os alunos gastaram aproximadamente quinze minutos para assinalarem as opções.

Na turma observada, existiam 36 matriculados e frequentes. Desse total, 28 estavam presentes no dia² da aplicação do questionário e participaram livremente. Esse número corresponde a 80% dos alunos da turma. Destacamos para eles que através das respostas, buscávamos atingir um dos objetivos de nossa pesquisa de perspectiva etnográfica; perceber o perfil dos sujeitos envolvidos. Nosso intuito era, então, entender a realidade dos alunos diante de suas características pessoais e escolares.

Quanto aos “gêneros”, tratados na primeira pergunta, percebemos que metade dos discentes é do gênero masculino e a outra metade é do gênero feminino, sendo 14 meninos e 14 meninas.

Na segunda pergunta, que levanta a “faixa etária” dos alunos, constavam quatro opções de respostas: 16 anos, 17 anos, 18 anos e 19 anos ou mais. Então verificamos: um aluno (3,5%) com 16 anos; 17(60,8%), com 17 anos; oito (28,7%), com 18 anos e dois (7%), com 18 anos ou mais. Com base nesses dados, percebemos que apenas dezessete alunos estavam na faixa etária corresponde à série em questão. Isso, considerando a entrada desses alunos nas séries iniciais de suas respectivas fixas escolares, ou seja, o início da vida escolar de um sujeito. Ressaltamos, portanto, que 37% dos alunos estavam “fora” da faixa etária para a referida série.

Na terceira pergunta, sobre as características do “grupo familiar”, percebemos que quase metade das famílias (46,5%) era composta por quatro membros, 13 alunos nessa situação familiar. Apenas dois alunos (7%) relataram que seu grupo familiar é composto por apenas duas pessoas, ou seja, o aluno e mais uma pessoa. Sete alunos (25%) responderam que sua família é composta por apenas três indivíduos e seis alunos (21,5%), que suas famílias são compostas por cinco indivíduos ou mais.

² Aplicamos o questionário no dia 22 de novembro de 2013 e os dados foram tabulados durante o mês de janeiro de 2014.

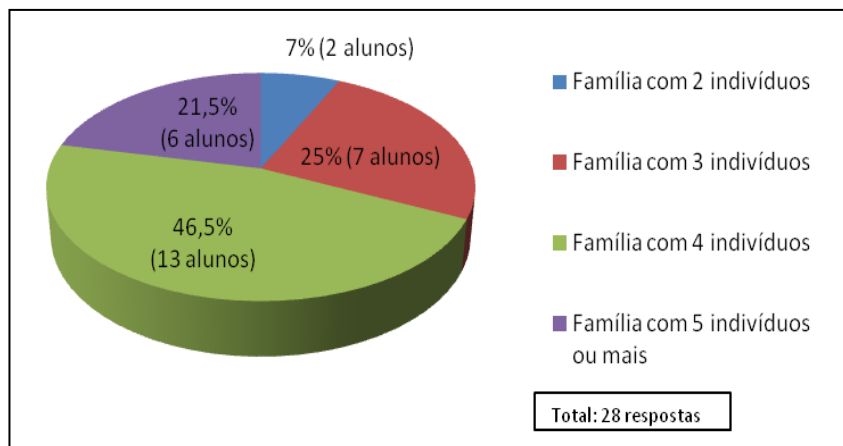


Gráfico 01 - Pergunta n. 3: Sobre seu grupo familiar:

No item quatro do questionário, tratamos do perfil econômico através do tópico “sobre a renda familiar”. Como prevíamos as rendas não eram muito elevadas, pois se trata de uma instituição escolar pública, onde muitas vezes encontramos sujeitos com baixa ou média renda. Constatamos que a maioria deles, 60,9% ou 17 alunos, acredita que sua renda é em torno de um a três salários mínimos. Apenas um aluno (3,5%) acredita que sua renda familiar esteja acima de seis salários mínimos. Cinco alunos (17,8%) responderam rendas até um salário mínimo e também cinco (17,8%), renda entre quatro e seis salários mínimos.

Quanto à formação, o item cinco mostra onde o aluno cursou a “escola básica”. Considerando que os mesmos estão no terceiro ano do ensino médio, acreditamos que essa trajetória já tem uma demarcação muito precisa, pois estão na última série da escola básica. A maioria dos discentes, 86% ou 24 alunos, afirmou que cursou a escola básica apenas em estabelecimento público. Diante da realidade econômica já anteriormente destacada, não acreditávamos que outras respostas pudessem superar esse tópico. Apenas um aluno (3,5%) não respondeu o item cinco. Três disseram que suas trajetórias na escola básica foram marcadas por experiências em estabelecimento particulares de ensino. Dentre esses três, um (3,5%) cursou o “ensino fundamental em estabelecimento particular e o ensino médio em estabelecimento público”; outro cursou o “ensino fundamental e algumas séries do ensino médio em estabelecimento particular” e o terceiro, cursou “parte do ensino fundamental em estabelecimento particular e parte em público e o ensino médio em estabelecimento público”.

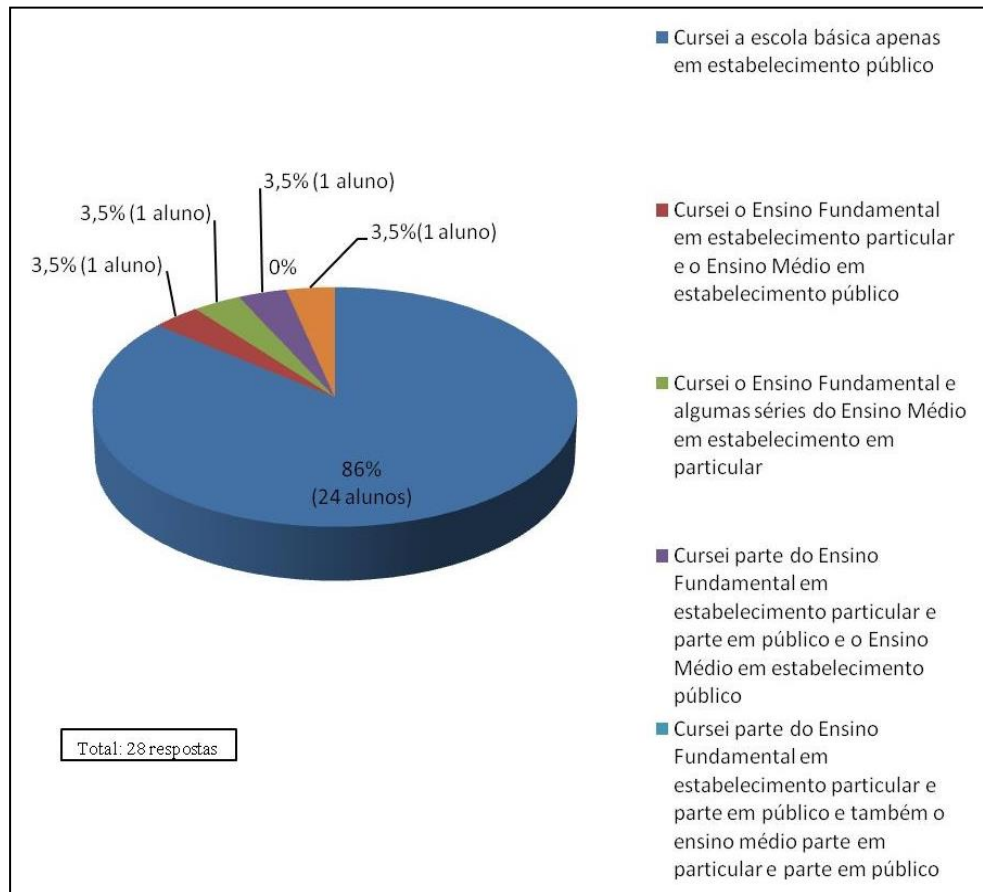


Gráfico 02 - Pergunta n. 5: Sobre sua formação na escola básica:

A sexta pergunta é sobre reprovação. Dezenove alunos (67,8%) marcaram que nunca haviam sido reprovados e nove (32,2%), que já foram reprovados apenas uma vez. O resultado dessa pergunta justifica o fato de que alguns deles estarem “fora da faixa de idade”.

Ainda refletindo sobre a reprovação, perguntamos no sétimo item do questionário se o discente já havia sido “reprovado em Geografia”. Do total, apenas um aluno (3,5%) disse já ter sido reprovado na disciplina, portanto, 96,5% ou 27 alunos nunca foram reprovados em Geografia. Percebemos, então, que dos nove que foram reprovados em alguma série, apenas um foi reprovado em Geografia. Portanto, no caso dessa turma, as reprovações foram, na maioria das vezes, provocadas por outras disciplinas que compõem a matriz curricular da escola. A oitava pergunta ressalta a questão do “estudo independente” ou “dependência”, que ocorre quando o aluno é reprovado em uma ou duas disciplinas e vai para a série seguinte necessitando de estudos e acompanhamentos da série anterior. Nesse caso, 27 alunos (96,5%) disseram que nunca haviam realizado estudos independentes em Geografia e apenas um aluno (3,5%) já fez dependência na disciplina.

Quanto ao “acesso à informática e computador”, nono item do questionário, traçamos um paralelo entre o uso do computador e o acesso à rede mundial de

computadores(internet). Do total, apenas um aluno (3,5%) disse que “não possuía computador pessoal e não fazia uso de computadores”. De certa forma, percebemos que a maioria dos alunos tinha computadores e/ou acesso à internet em seus lares ou em outros locais. Nesse entendimento, doze alunos (43,3%) disseram que “usam computador compartilhado com minha família e com acesso à internet”. Nove (32,2%), “tem computador somente para seu uso pessoal e com acesso à internet”. Percebemos, então, que 21 alunos possuem computadores com acesso à internet. Três alunos (10,5%) afirmaram que “não possuíam computador pessoal e que usavam computadores em locais públicos (inclusive na escola) e/ou particulares (*lanhouse*)”; dois (7%), têm “computador somente para seu uso pessoal, sem acesso à internet”, um (3,5%), “usa computador compartilhado com minha família, sem acesso à internet”.

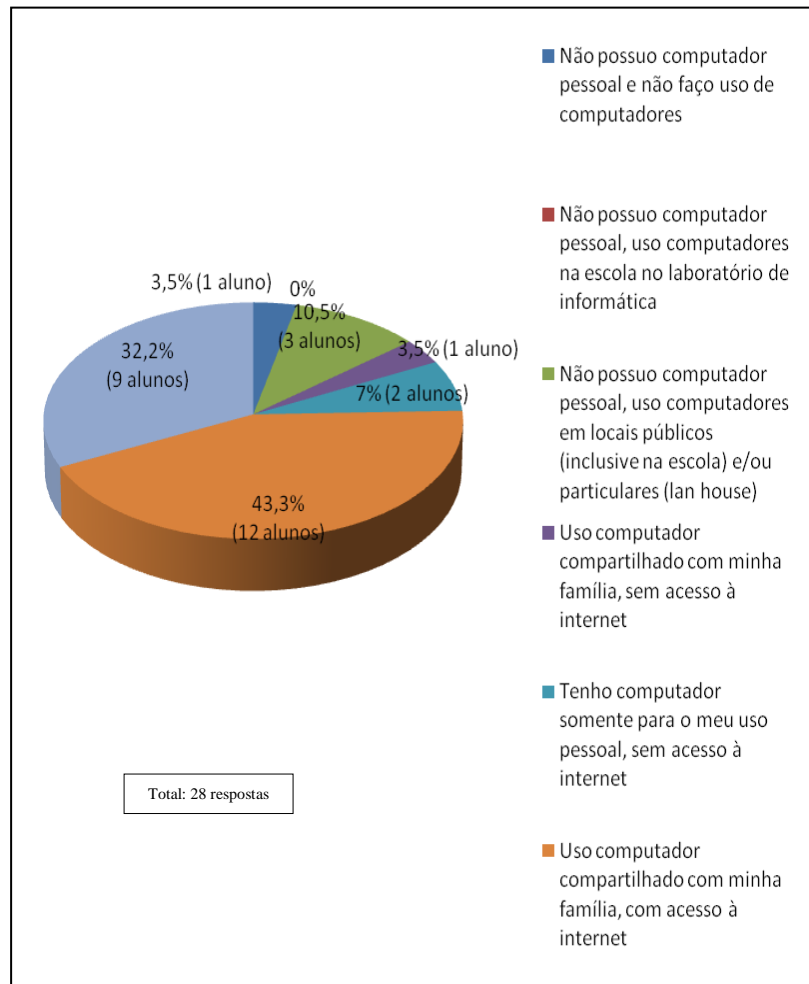


Gráfico 03 - Pergunta n. 9: Sobre acesso à informática e computador:

Para melhor compreendermos sobre a utilização dos computadores pelos discentes, elaboramos perguntas específicas, que vão da 10 à 15.

Quando questionados sobre a relação informática/computador, na pergunta dez, verificamos que vinte alunos (71,5%) fazem “uso do computador apenas para estudar e interagir nas redes sociais (*facebook, twitter, e-mail* etc.)”. Sete (25%), “usam o computador apenas para interagir nas redes sociais”. Do total, apenas um aluno (3,5%) “não fazia uso de computador e informática”, confirmando o resultado encontrado na pergunta 9.

A décima primeira pergunta ressalta a forma de “acesso à internet”. Quatro (14%) disseram ter “acesso discado”; três (14%), “acesso em 3G” e quatro (14%), “acesso em banda larga e 3G”. A maioria, 13 ou 47,5%, tem “acesso em banda larga”. Quatro alunos (14%) não souberam responder o proposto.

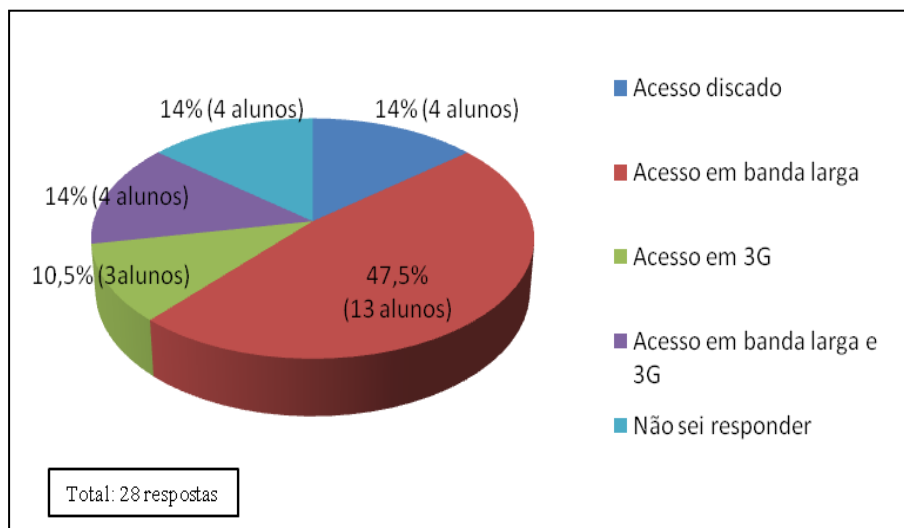


Gráfico 04 - Pergunta n. 11: Seu acesso à internet é por?

Fica claro através das perguntas anteriores que os discentes têm computadores e fazem uso da internet para estudar e interagir nas redes sociais. Diante desse cenário, procuramos saber se esses alunos estudam a disciplina Geografia através da internet e com que frequência.

Através do item doze do questionário, percebemos que 43,2 % ou 12 alunos não acessam a internet para pesquisar e estudar Geografia. Dois (7%), não souberam responder ao item. E quase a metade deles (49,8%) disse fazer uso da internet para estudar e pesquisar conteúdos relacionados à Geografia. Entre os que responderam que sim, 21% (seis alunos) disseram que fazem “bimestralmente”; 7% (dois alunos), “mensalmente”; 17,8% (cinco alunos), “semanalmente” e um (3,5%), “diariamente”. Nesse sentido, o resultado da questão 12 confirma o da questão dez, comprovando que boa parte dos mesmos fica na internet participando de redes sociais, como *facebook, twitter, e-mail* etc..

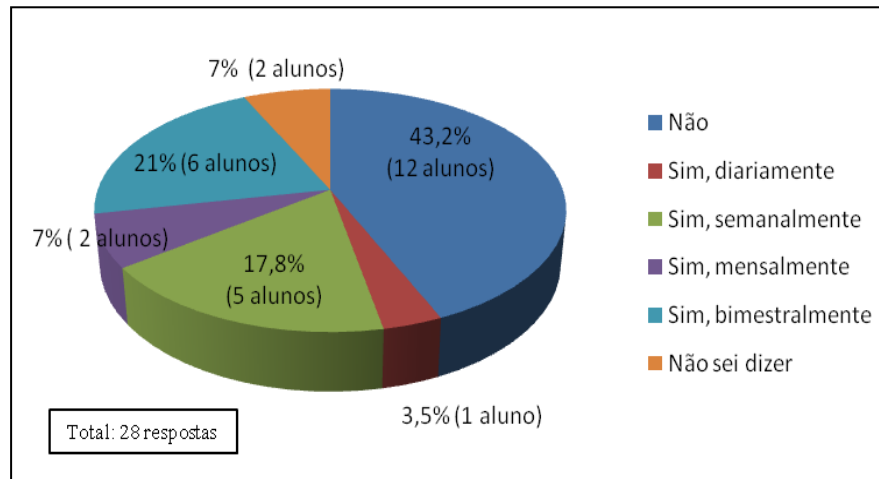


Gráfico 05 - Pergunta n. 12: Você acessa a internet para pesquisar e estudar a disciplina Geografia?

Complementando esse item e pensando um pouco na qualidade das pesquisas, salientamos na pergunta treze do questionário: “Você confia na(s) pesquisa(s) feita(s) na internet?”. Para essa pergunta tínhamos as seguintes opções: “Não”, “Sim”, “Não sei dizer” e “Outra opção”. Como havia a possibilidade do aluno responder “outra opção”, colocamos um espaço que pudesse ser completado, onde o discente escrevesse com suas próprias palavras acerca do tema. Grande parte dos alunos (22 ou 78,7%) respondeu que “sim”. Portanto confiam na internet e na credibilidade das pesquisas realizadas na rede mundial de computadores. Um aluno (3,5%) disse que não confiava na pesquisa. Do restante, cinco (17,8%) marcaram “outra opção” e complementaram o questionamento com as seguintes respostas: “nem sempre”, “depende do site”, “confio depois de ler várias fontes”, “depende” e “na maioria das vezes”. Embora seja uma minoria, percebemos que alguns têm maturidade para refletir acerca dos elementos que estão disponíveis na internet. As respostas citadas acima refletem sobre essa realidade. Notamos que metade alunos disse não estudar Geografia pela internet.

Quando questionados sobre o tempo de permanência (diária) em que ficam conectados à internet, conforme proposto na décima quarta pergunta do questionário, verificamos que boa parte dos alunos passa tempo demais na rede mundial de computadores. A metade deles confessou que ficam na internet acima de duas horas por dia e apenas um aluno (3,5%) não respondeu. Doze alunos (43,2%) disseram que ficam mais de três horas na internet; dois (7%), que ficam até três horas; sete (25%), que ficam até duas horas e seis (21,3%), que ficam até uma hora.

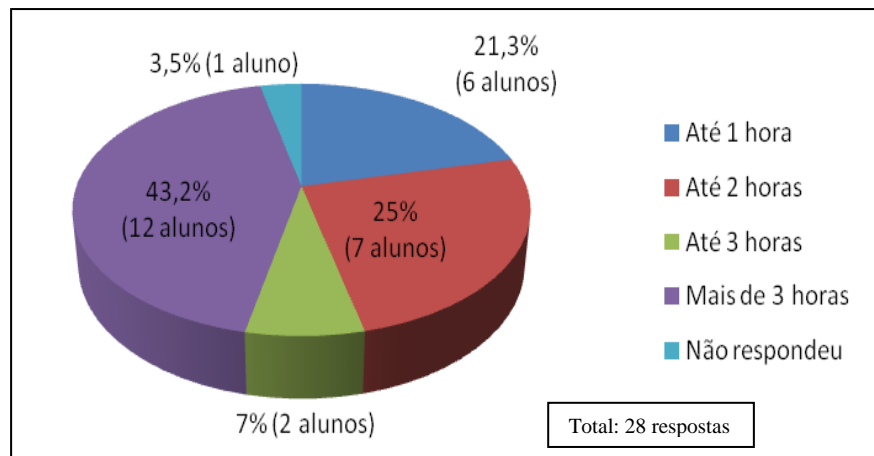


Gráfico 06 - Pergunta n. 14: Quantas horas por dia você acredita que permanece na internet

Quando questionados se utilizavam algum(ns) “site(s)” específico(s) para pesquisarem temas relacionados à Geografia, na pergunta 15, verificamos que a maioria (22 ou 78,5%) não pesquisa em um sítio eletrônico específico. Acreditamos que façam pesquisas aleatórias (soltas) pela rede mundial de computadores. Na possibilidade de responderem “sim”, deixamos um espaço para que escrevessem qual era esse *site*. Seis alunos disseram “sim” e responderam: “Wikipédia”, “sogeografia”, “G1” e “não lembra”, além do “Google”, famoso *site* de pesquisa, que foi lembrado duas vezes. Cada um respondeu apenas um *site*.

Buscando compreender a realidade dos discentes diante do aparelho de televisão, importante meio de comunicação na atualidade, elaboramos as questões de 16 a 19.

A pergunta número 16 questiona acerca do tempo que os jovens “passam à frente da TV”. Constatamos que quase a metade (13 alunos) assiste TV por mais de duas horas diariamente. Dez (35,6%), permanecem até uma hora assistindo TV diariamente; cinco (17,8%), até duas horas; outros cinco (17,8%), três horas e oito (28,8%), até três horas por dia.

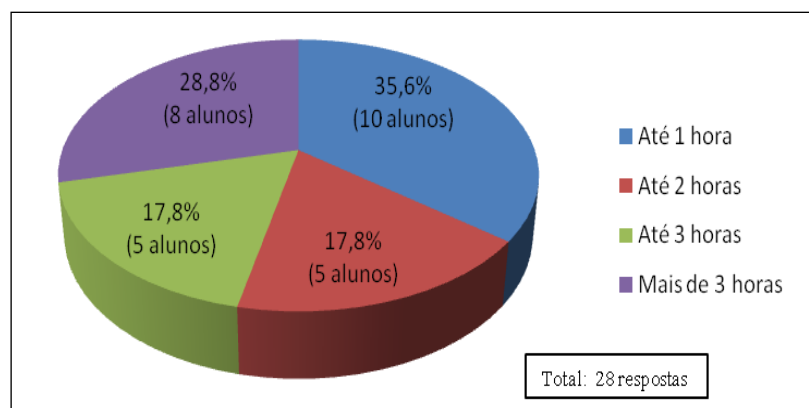


Gráfico 07- Pergunta n. 16: Quantas horas por dia você acredita que permanece assistindo TV?

Quanto ao conteúdo que assistem na televisão, as respostas do item dezessete mostram o que o discente mais assiste na TV. Dentre as possibilidades, colocamos como opções: Novelas, Jornais, Séries e Seriados, Filmes, Documentários, Esportes e Desenhos. Ainda disponibilizamos a opção “outros”, no qual o aluno poderia escrever, espontaneamente qual conteúdo assiste na televisão. Através das respostas, percebemos que nove alunos (32,5%) assistem mais às novelas (na verdade, a maioria dos alunos), dois alunos (7%) assistem a jornais; sete alunos (25%) mais assistem a séries e seriados; dois alunos (7%) responderam que mais assistem filmes; dois alunos (7%), que mais assistem desenhos e seis alunos (21,5%) responderam que mais assistem a esportes. Nenhum respondeu as opções “documentário” e “outros”. Diante disso, percebemos que a maior parte tem como programação preferida, as novelas, séries e seriados e os programas de esporte, 79% do total.

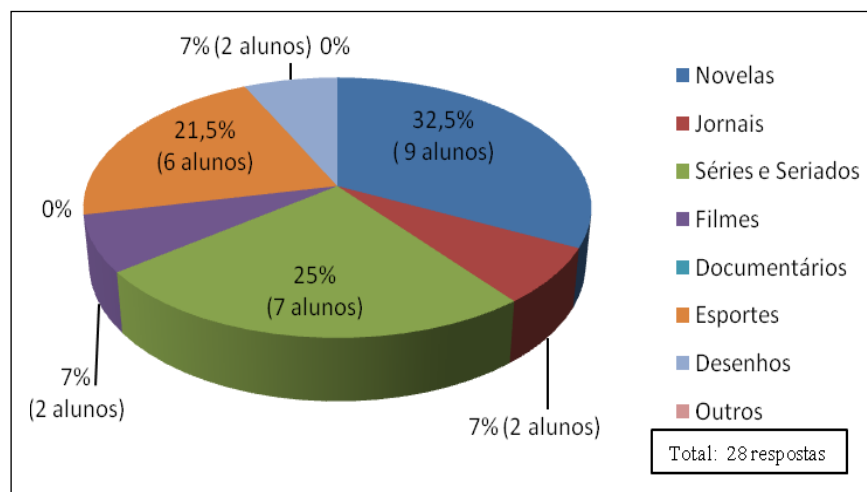


Gráfico 08 - Pergunta n. 17: O que você mais assiste na TV?

A 18ª pergunta questiona se a televisão apresenta informações geográficas. Dois alunos (7%) responderam que “não”. Um número significativo, a maioria deles, reconhece informações geográficas na TV. Podemos, então, considerar que a TV pode ajudar na construção dos elementos e conceitos geográficos estudados. Seis alunos (21,5%) disseram que reconhece informações geográficas “somente nos jornais”; dois alunos (7%), “somente nos documentários”; cinco (18%), “em jornais e documentários”; nove (32,5%), “em jornais, documentários e filmes” e quatro (14%), “em toda programação televisiva”. Concluímos que a utilização da TV por parte do professor poderia ser uma importante ferramenta para o processo ensino-aprendizagem. Telejornais, documentários, filmes, além da vasta programação televisiva poderiam ser “facilitadores” de muitos elementos que cercam o cotidiano geográfico da sala de aula.

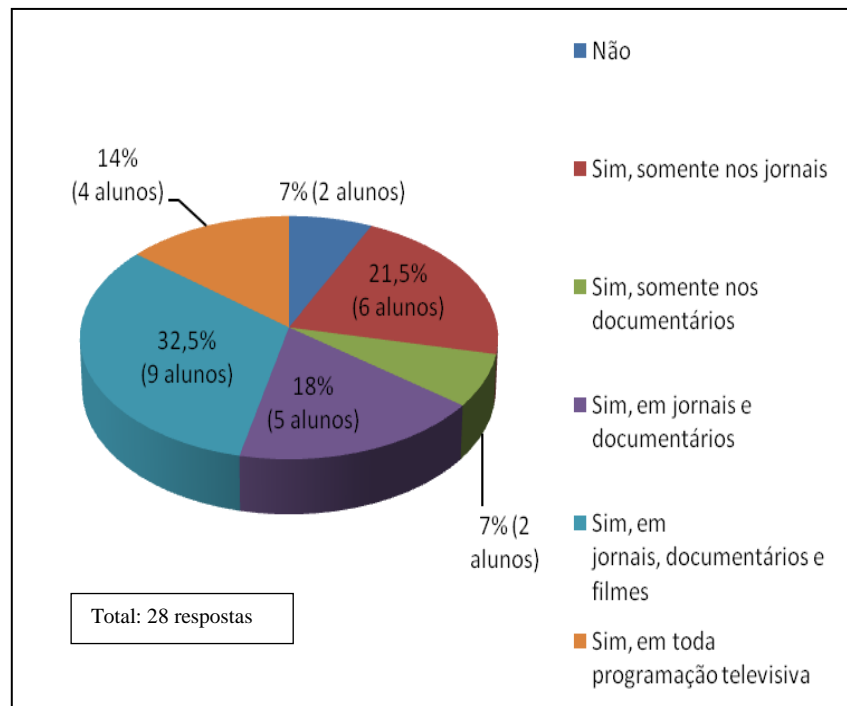


Gráfico 09 - Pergunta n. 18: Você acha que a televisão apresenta informações geográficas?

Quando questionados sobre o meio de comunicação que usam com mais frequência para se informarem, a 19ª pergunta, boa parte dos alunos respondeu que utiliza mais internet (16 ou 57%) e doze (43%), responderam que utilizam a TV. Não houve nenhuma resposta diante do itens: “Jornais impressos”, “Revistas” e “outros”.

Com os dados levantados pelas duas últimas perguntas, percebemos a importância da TV e da internet para os alunos em questão, já que foram os dois meios de comunicação mais citados. Concluímos, assim, que são recursos que poderiam ser utilizados como ferramentas para informar e para o processo de ensino, tendo em vista que a aprendizagem requer uma maior diversidade de métodos e meios didáticos que possam ser utilizados para suprir as demandas pela aprendizagem plena do educando.

Diante da necessidade de compreendermos sobre os hábitos de leitura e suas características por parte dos educandos, elaboramos as perguntas de 20 a 27. Essas perguntas colaboram com a percepção da leitura como ferramenta didática de aprendizagem e como comportamento cultural por parte dos discentes.

Na vigésima pergunta, “Você possui hábito de leitura?”, havia apenas duas possibilidades de resposta, porém nosso intuito nesse item era observar além do “sim” e do “não”. Portanto, se “sim”, perguntávamos “Quantos minutos, em média, você dedica à

leitura?”. Assim, teríamos mais condições para reconhecer o tempo gasto com leituras diárias. Primeiramente, verificamos que 11 ou 39% dos alunos responderam que “sim”, mas a maioria deles (17 ou 61%) respondeu que “não”. Para compreendermos o tempo médio (em minutos) em que os educandos realizavam diariamente suas leituras, foi realizada uma média aritmética diante de todas as respostas descritas no questionário. Nesse sentido, após os cálculos, observamos que a média de leitura era em torno de 50 minutos diários.

As questões seguintes, de 21 a 26, proporcionam uma melhor compreensão sobre os hábitos de leitura. Primeiramente quanto ao uso da biblioteca, elencamos a 21ª pergunta: “Você usa biblioteca?”. Dentre as opções, disponibilizamos: “Sim, a da Escola”, “Sim, a da Escola e de outros lugares”, “Sim, somente de outros lugares” e “Não”. Constatamos que a maioria dos alunos não usa a biblioteca em nenhum momento (16 ou 57,5%) e que 42,5% utilizam biblioteca. Dentre os alunos que utilizam biblioteca, sete (25%), usam apenas a biblioteca da escola; três (10,5%), a biblioteca da escola e de outros lugares; e outros dois (7%), apenas a biblioteca em outros lugares, ou seja, fora do ambiente escolar.

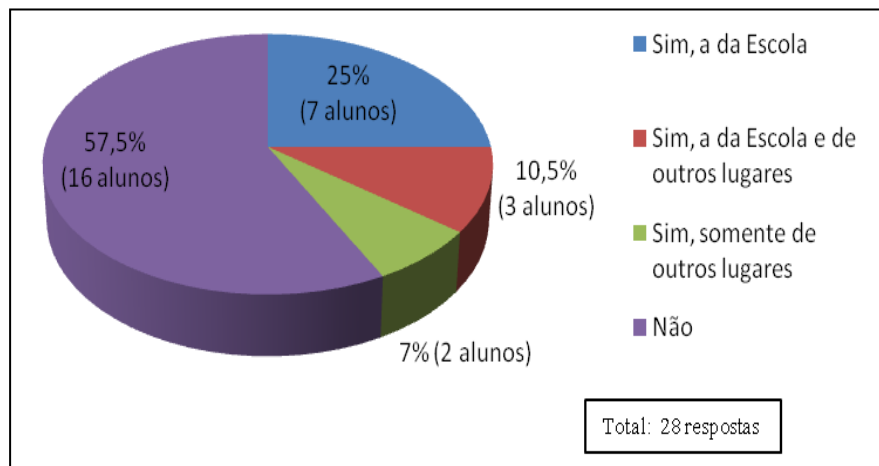


Gráfico 10 - Pergunta n. 21: Você usa biblioteca?

Para levantarmos quais os materiais mais lidos pelos alunos, a 22ª pergunta foi “Que materiais impressos você mais lê?”. Colocamos as seguintes opções de respostas: “livros em geral (de ficção, de romance, de crônicas, de autoajuda etc.)”, “livros didáticos”, “revistas”, “jornais” e “Não leio”. Vimos que a maioria dos alunos, 25 deles, lê jornais, revistas e livros em geral (ficção, romance, crônicas, autoajuda etc.). Dez (36%), leem jornais; sete (25%), leem revistas; e oito (28,5%), leem livros em geral (ficção, romance, crônicas, autoajuda etc.). Há ainda dois alunos (7%) que leem livros didáticos e um (3,5%), que não lê

nenhum tipo de material impresso. Portanto, observamos que os alunos participantes da pesquisa utilizam materiais impressos para leitura.

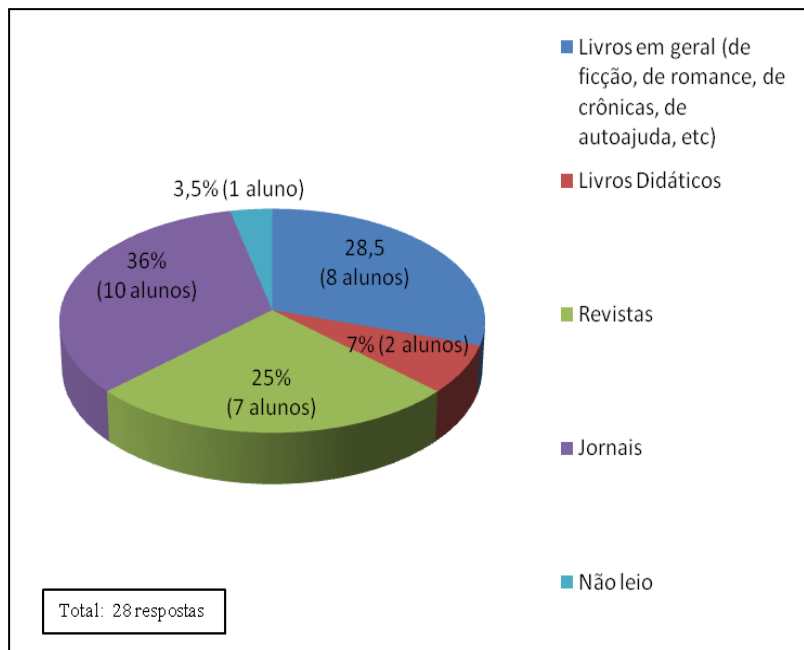


Gráfico 11 - Pergunta n. 22: Que materiais impressos você mais lê?

Nosso intuito com a vigésima terceira pergunta era descobrir o aspecto quantitativo da leitura dos alunos. Por isso perguntamos: “Quantos livros você acredita que lê em um ano?”. Verificamos que cinco alunos (18%) leem apenas um livro; sete (25%), leem dois livros; três (10,5%), três livros; um (3,5%), lê quatro livros; dois (7%), cinco livros; e cinco alunos (18%) leem seis livros ou mais anualmente. Portanto, a média de leitura realizada pela turma (por parte dos discentes) é muito variável. Constatamos que alguns alunos possuem um bom hábito de leitura e outros, nem tanto.

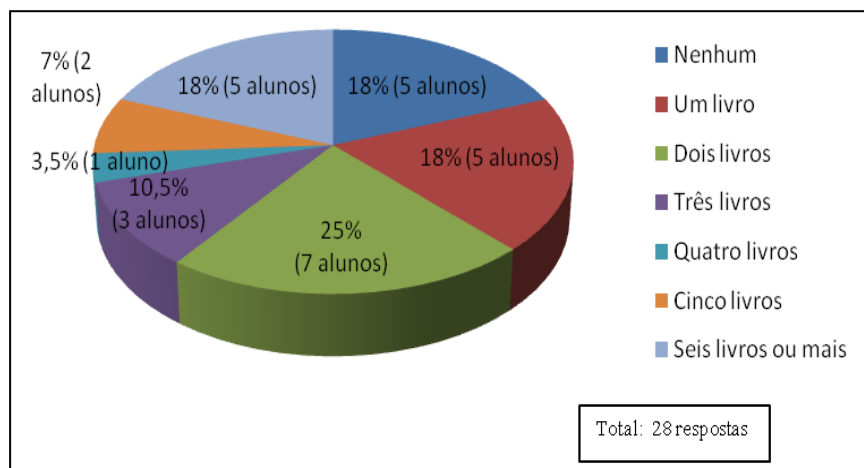


Gráfico 12 - Pergunta n. 23: Quantos livros você acredita que lê em um ano?

A vigésima quarta pergunta trata dos textos jornalísticos. Queríamos saber que tipo de texto jornalístico os discentes liam com mais frequência. Verificamos que, um bom número de alunos (12 ou 43,5%) faz leitura em jornais. Dois alunos (7%) responderam que realizam leituras de revistas de opinião jornalísticas (Veja, Época, IstoÉ ou outras); quatro (14%), responderam que fazem leituras de revistas de entretenimento (programas de televisão, vida social de famosos, revistas em quadrinho etc.) e sete (25%), realizam leituras de revistas especializadas (esporte, carros, sexo, comida e alimentação, moda, arquitetura, religião etc.). Apenas três alunos (10,5%) disseram que não tinham acesso a nenhum desses tipos de leitura.

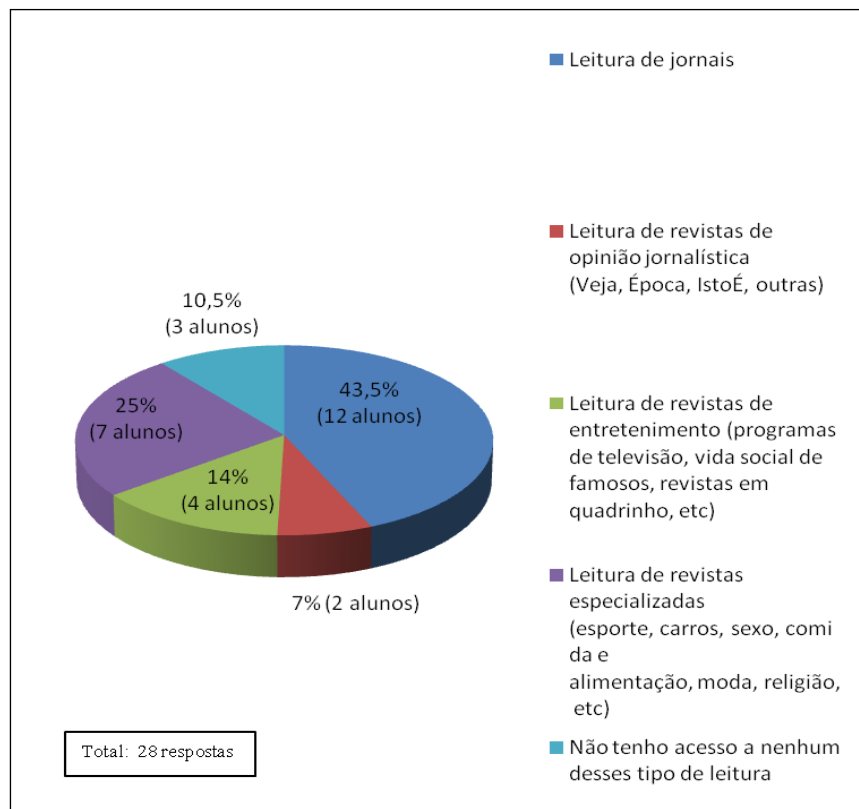


Gráfico13 - Pergunta n. 24: Sobre leitura de textos jornalísticos, responda o que você realiza com mais frequência:

No vigésimo quinto item, questionamos como os educandos consideravam as leituras, ou seja, seus hábitos de leituras. Três alunos (10,5%) consideram a leitura como um hábito normal em suas vidas; três alunos (10,5%) marcaram que consideram a leitura como uma atividade para atender as necessidades da vida em geral; dois (7%) marcaram que acham a leitura um exercício cansativo e pouco prazeroso, quatro (14%), que consideram a leitura apenas como uma atividade necessária para formação escolar; um (3,5%), acha a leitura um exercício leve e prazeroso; e quatro (14%), reconhecem a leitura como um exercício para a aquisição de conhecimento.

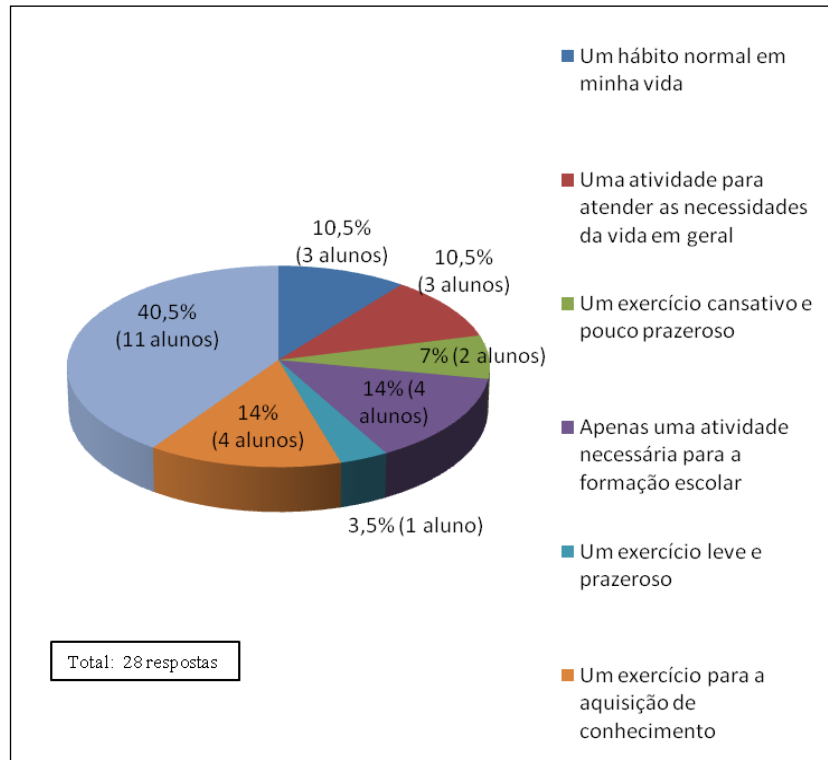


Gráfico14 - Pergunta n. 25: Você considera a leitura, em geral, como:

Na vigésima sexta pergunta levantamos: “Você considera sua leitura, de modo geral, como:”. Para isso, disponibilizamos as opções: “difícil”, “razoável”, “boa”, “ótima” e “não sei responder”. Apenas um aluno (3,5%) disse que considera sua leitura “difícil, tenho dificuldades para interpretar as informações que são lidas” e outro, disse que “não sabia responder”. Boa parte dos alunos (11 ou 38,7%) disse que suas leituras são “razoáveis, interpretam as informações para a formação do meu conhecimento”; nove alunos (32%) acham que suas leituras são “boas, interpretam as informações e as utilizam para suas necessidades de estudos e na vida em geral” e seis (23%), consideram suas leituras como “ótimas, interpretam sempre os textos lidos, normalmente com agilidade e sem complicações no vocabulário e a utilizam para as suas necessidades de estudos e na vida em geral”.

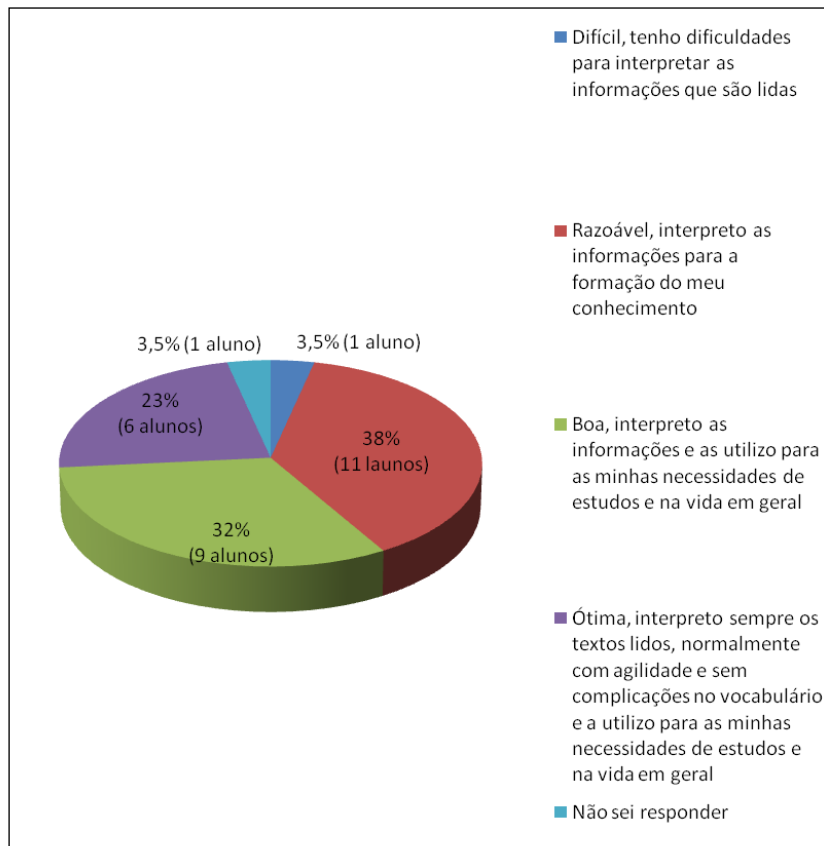


Gráfico15 - Pergunta n. 26: Você considera sua leitura, de modo geral, como:

“Quais os livros e/ou recursos didáticos, você tem mais acesso para ler e/ou manipular?” Essa foi a 27ª pergunta. A maioria dos alunos (17 ou 61%) respondeu que utilizam a internet, o que reforça o item dezenove do questionário. Oito alunos (28,5%) responderam que manipulam os livros didáticos de Geografia; dois (7%), disseram que manipulam os atlas e apenas um (3,5%), utiliza mapas temáticos. Nesse item, não houve respostas para a opção “revistas da área de Geografia”.

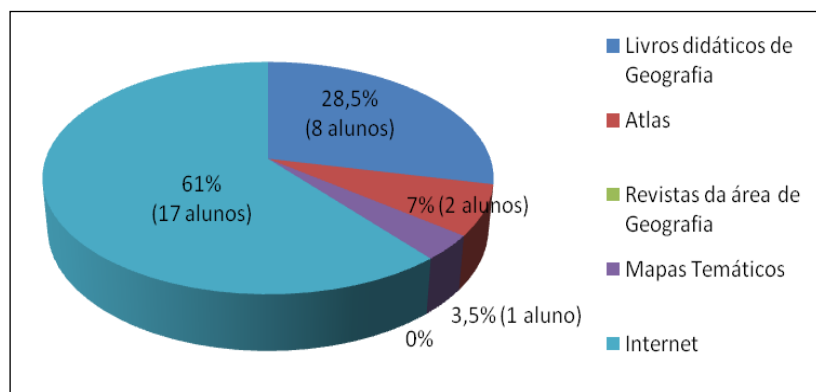


Gráfico16 - Pergunta n. 27: Quais os livros e/ou recursos didáticos você tem mais acesso para ler e/ou manipular?

A vigésima oitava pergunta do questionário nos mostra informações quanto à leitura para o ensino da geografia. Nesse item sucitamos a leitura do atlas e, por conseguinte, a leitura de mapas geográficos. Para tanto, questionamos: “sobre a leitura de atlas e mapas, responda:”. Deixamos como opções os seguintes elementos: “Leio e não valorizo como um texto geográfico”, “Leio com interesse em observar a complexidade do espaço geográfico e do território”, “Não gosto de ler mapas”, “Eu não leio, apenas vejo os mapas como imagens gráficas” e “Leio, mas tenho dificuldades em compreender a linguagem gráfica”. Portanto, verificamos que a maioria dos alunos lê atlas e mapas. Dentre os que leem, vimos que apenas dois (7%), leem, mas não valorizam como um texto geográfico; nove deles (32,5%) leem com interesse em observar a complexidade do espaço geográfico e do território; sete (25%), leem, mas tem dificuldades em compreender a linguagem gráfica. Também nesse sentido, percebemos que a compreensão cartográfica é muito deficitária, visto que alguns citaram que leem, mas “não valorizam como um texto geográfico” ou que “têm dificuldades em compreender a linguagem gráfica”. Outro elemento que destacamos é que dez alunos disseram que não leem atlas ou mapas. Dentre eles, três (10,5%) disseram que “não gostam de ler mapas” e sete (25%), que não leem e “apenas vejo os mapas como imagens gráficas”. Percebemos, dessa forma, a dificuldade para a interpretação gráfica e cartográfica, dificultando, o uso dessa linguagem no ensino das temáticas relacionadas ao conhecimento geográfico.

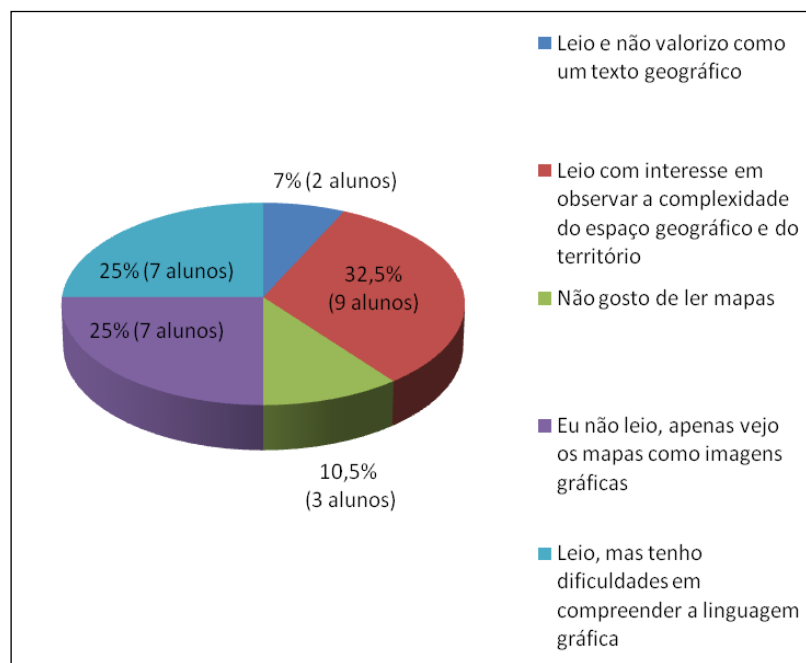


Gráfico17 - Pergunta n. 28: Sobre a leitura de atlas e mapas, responda:

Buscando conhecer mais sobre a leitura cartográfica dos alunos, elaboramos a vigésima nona pergunta. Nela, gostaríamos de saber a respeito do contato deles com o atlas. Dezoito alunos disseram ter contato com atlas. Desses, onze (39,5%) disseram que “têm contato com atlas às vezes” e sete (25%), que “têm contato com atlas, porém realizam poucas leituras”. Entendemos que, embora tenham contato com atlas, disseram que tem contato “às vezes” ou que realizam “poucas leituras” com esse elemento tão importante do cotidiano geográfico. Complementando esse raciocínio, nenhum aluno disse que “tem um atlas e sempre lê”. Nesse sentido, dois alunos (7%) responderam: “nunca tive contato com um atlas” e oito (28,5%), que atualmente “não tem contato com o atlas”. Esse item do questionário reforça um grande déficit de leituras cartográficas por parte dos alunos.

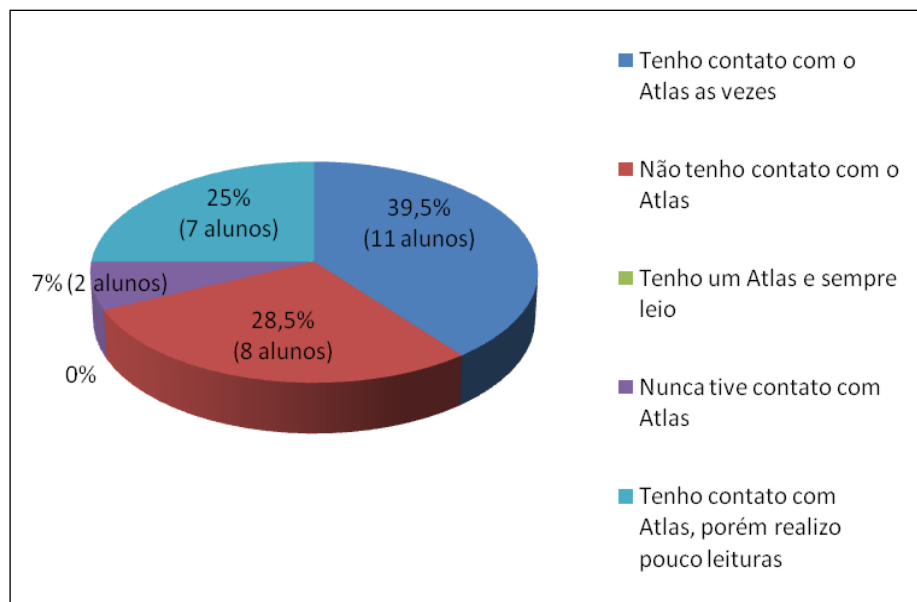


Gráfico18 - Pergunta n. 29: Sobre seu contato com atlas, responda:

Buscando compreender um pouco mais sobre o cotidiano da cartografia escolar na vida dos discentes, a trigésima pergunta reflete sobre em que momento da vida, eles passaram a ter contato com atlas e, por conseguinte, com os mapas. A maioria dos alunos (15 ou 54%) respondeu que “lê mapas e conhece atlas desde as séries iniciais do ensino fundamental”; três alunos (10,5%) responderam que “leem mapas e conhecem atlas desde as séries finais do ensino fundamental” e sete (25%) disseram que “começaram a ler mapas e conheceram o atlas no ensino médio”. Apenas três alunos (10,5%) destacaram que “ainda não interagiram satisfatoriamente com mapas e atlas”.

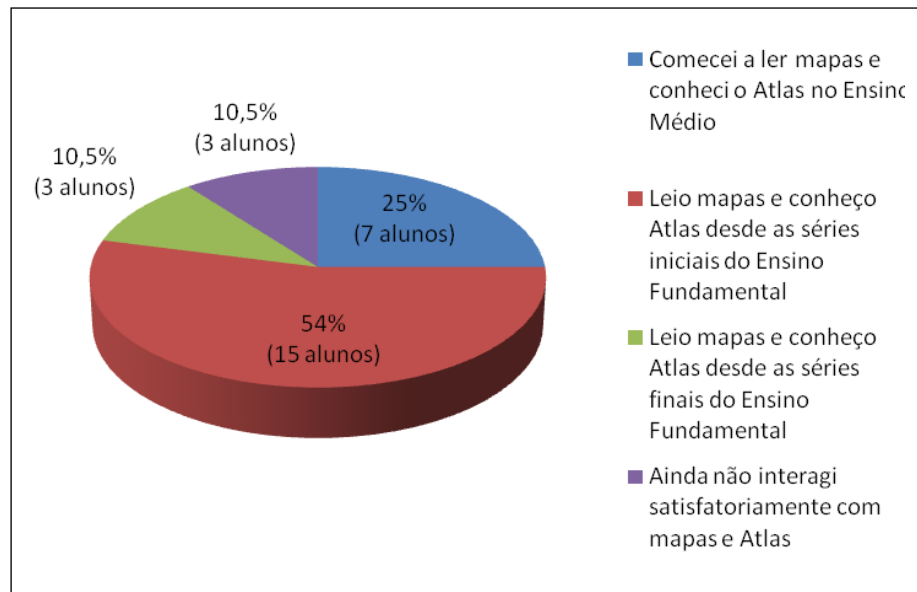


Gráfico19 - Pergunta n. 30: Sobre a leitura de mapas e atlas, responda:

A trigésima primeira pergunta questiona sobre um importante elemento para a pesquisa. Nela tentamos entender quais conceitos e objetos da ciência geográfica, os discentes mais conheciam ou já tinham ouvido falar. O objetivo era destacar quais elementos (objetos e conceitos) da Geografia, os alunos identificavam como os mais conhecidos e discutidos ao longo de suas trajetórias escolares. Verificamos que, embora o principal objeto de estudo da Geografia seja o “espaço”, apenas dois alunos (7%) responderam que “mais conheciam” ou “já tinham ouvido falar” sobre esse importante objeto da ciência geográfica. A metade dos alunos respondeu que identificavam o “território”; três alunos (10,5%) disseram que reconheciam o “lugar”; dois (7%) destacaram a “paisagem” e sete (25%) responderam que “região” era o conceito que eles mais conheciam ou já tinham ouvido falar.

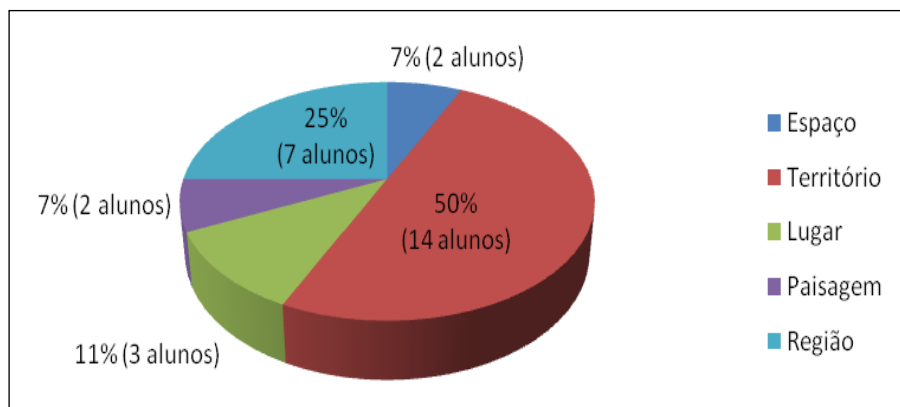


Gráfico 20 - Pergunta n. 31: Sobre os objetos e/ou categorias de análise apresentadas, responda qual você mais conhece ou já ouvir falar:

A trigésima segunda pergunta do questionário destaca: “Que assunto você mais gosta na Geografia?”. Como opções, colocamos as principais ramificações ou tradicionais ramos da Geografia acadêmica e que também se consolidam no espaço escolar. Como resposta identificamos: nove alunos (32%) responderam “Geografia do Brasil”; treze (47%) marcaram “Geografia Mundial”; três (10,5%), “Geografia Humana e Política”; dois, “Cartografia”; e apenas um (3,5%) marcou “Geografia Física”.

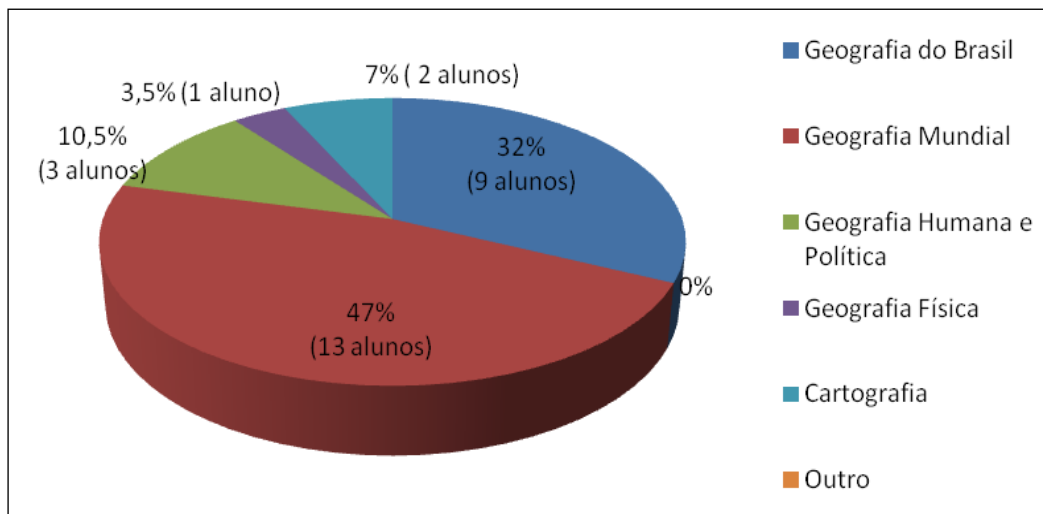


Gráfico 21 - Pergunta n. 32: Que assunto você mais gosta na Geografia?

No trigésimo terceiro item perguntamos: “Você gosta da Geografia Escolar?”. A grande maioria (24 alunos ou 86%) respondeu que “sim” e apenas quatro (14%) marcaram “não”.

A trigésima quarta pergunta foi: “Você considera a Geografia importante para a sua vida?”. A quase totalidade dos discentes (25 ou 89,5%) respondeu que “sim” e apenas três discentes (10,5%) marcaram “não”.

“Você acredita que a Geografia possibilita a interpretação do mundo real?”. Esse foi o trigésimo quinto item. A grande maioria (26 alunos ou 93%) respondeu “sim” e apenas dois (7%) marcaram “não”.

Complementando a discussão apresentada através das perguntas 33, 34 e 35, verificamos que a maioria dos discentes gosta da Geografia escolar, a considera importante para a sua vida e pensam que ela possibilita a interpretação do mundo real.

Vislumbrando o aspecto da interdisciplinaridade/multidisciplinaridade como uma possibilidade de ferramenta e discussão para o ensino da Geografia, elaboramos as questões 36 e 37 do questionário. Sendo assim, a penúltima pergunta foi “Você acredita que a

Geografia interage com outras disciplinas?”. 25 alunos (89,5%) responderam que “sim” e três (10,5%) marcaram “não”.

Complementando a questão, a última pergunta reflete sobre a relação da Geografia com as outras ciências e portanto, outros conteúdos que formam a grade escolar de disciplinas. Portanto, perguntamos: “Com qual disciplina, você acredita que a Geografia mais se relaciona?”. Todas as disciplinas escolares foram disponibilizadas como opções de respostas. As únicas disciplinas que não foram respondidas pelos discentes foram: Filosofia, Física, Química, Arte e Português. A disciplina que obteve o maior número de respostas foi História (21 alunos ou 75,5%). Um aluno (3,5%) respondeu Sociologia; quatro (14%), Biologia e dois (7%), Matemática.

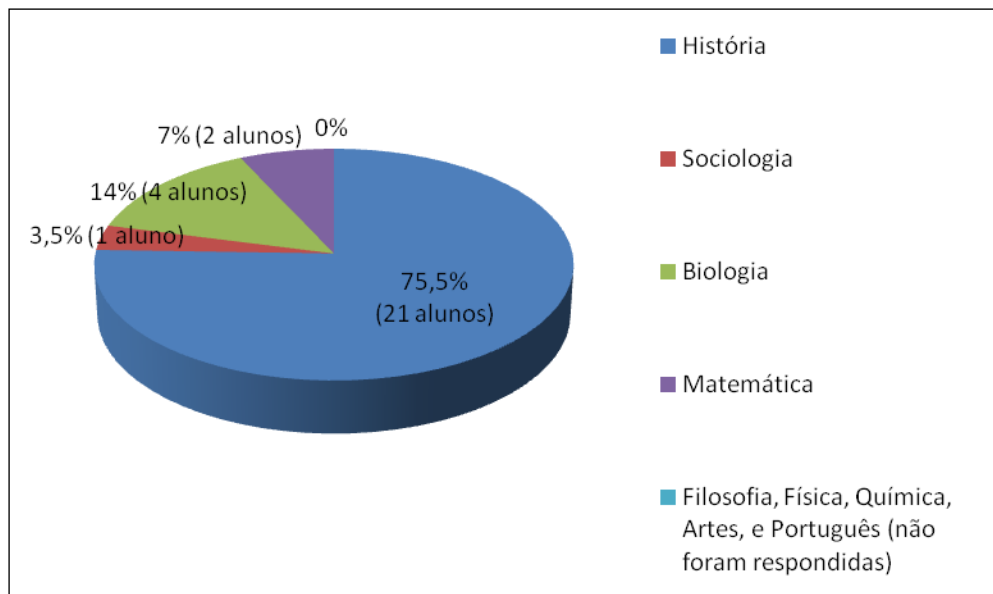


Gráfico 22 - Pergunta n. 37: Com qual disciplina você acredita que a Geografia mais se relaciona?

Com relação ao questionário, acreditamos que cumpriu o objetivo de traçar o perfil da turma. Cremos que esse seja um caminho para se pensar a realidade dos alunos; bem como seus gostos, suas vivências, suas aprendizagens e suas trajetórias. Buscando compreender o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, acreditamos que através do questionário, o perfil dos discentes esteja bem traçado.

Na tentativa de organizar e deixar mais claro o perfil dos discentes, construímos o QUADRO1, que o sintetiza.

QUADRO 1
 Perfil dos alunos - síntese

Aspectos	Características
Quanto ao gênero, faixa etária, grupo e renda familiar.	Formada igualmente por meninos e meninas, com uma faixa etária em torno dos 17 anos. Suas famílias são formadas, em média, por quatro indivíduos e possuem uma renda familiar que varia entre um e três salários mínimos.
Quanto à escola básica.	Cursaram a escola básica apenas em estabelecimentos públicos. A maioria dos alunos nunca foi reprovada em nenhuma série. Também não foram reprovados em Geografia e não fizeram estudos independentes.
Quanto aos meios de comunicação.	Utilizam apenas internet e televisão.
Quanto à internet e seus usos na Educação.	Usam computadores compartilhados com suas famílias e possuem internet banda larga, tanto para estudarem, quanto para interagirem nas redes sociais. Realizam pesquisa na WEB, estudam Geografia na rede (mas não usam nenhum site eletrônico em específico), ficam em média mais de 3 horas diárias conectados à rede.
Quanto à TV	Ficam em média mais de 3 horas assistindo TV, principalmente séries e seriados, e não reconhecem na TV possíveis informações geográficas.
Quanto às práticas de leitura.	Não possuem hábito de leitura e não usam biblioteca. Dentre os que leem materiais impressos; afirmam que leem principalmente jornais e revistas especializadas, dois livros por ano e se consideram bons leitores e interpretadores de textos.
Quanto aos recursos didáticos e leituras geográficas.	Manipulam pouco o livro didático, não leem mapas e possuem dificuldades para compreender a linguagem cartográfica, uma vez que não possuem e não manipulam atlas no ensino médio.
Quanto ao raciocínio geográfico.	Reconhecem o “território” como sendo a principal categoria de análise da Geografia, gostam da Geografia escolar e a considera importante para suas vidas; uma vez que a mesma possibilita a interpretação do mundo real e interage com outras disciplinas (principalmente a História).

Percebemos que quanto ao gênero, faixa etária, grupo e renda familiar, os discentes estão dentro do que o IBGE (2011) chama de “padrão brasileiro”. Nesse sentido, consideramos que a maioria dos alunos encaixa-se no padrão “classe média baixa”.

Quanto à escola básica, notamos que a maioria dos alunos sempre estudou em escola pública. Acreditamos que a escola pública pode ser uma escola que contribua para o pleno desenvolvimento do aluno. Uma escola que construa um cidadão crítico e consciente. Em consonância com essa discussão, Rego *et al.* apontam que a escola pública deve possibilitar

Uma educação que contribua para o desenvolvimento do aluno deve atuar no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando e considerando a sua história de vida, contribuindo para que ele entenda o seu papel na sociedade: o de cidadão (REGO *et al.*, 2007, p. 103).

Diante dessa realidade, devemos nos atentar para o fato de que os alunos são agentes do processo de construção do espaço em que estão inseridos e muitas vezes imprimem suas particularidades. Para Cavalcanti,

Os jovens são agentes do processo de produção e reprodução do espaço urbano, pois em seu cotidiano fazem parte desses fluxos, dos deslocamentos, da construção de territórios, criam demandas, compõem paisagens, imprimem identidades e dão movimento aos lugares. Essa produção/reprodução se articula a diferentes modos de inserção desses jovens, dependendo de condição socioeconômica, gênero, etnia, raça, opção religiosa, orientação sexual e de sua vinculação a diversos grupos ou “tribos” mais específicos. De diferentes maneiras, buscam constituir seus lugares em espaços públicos ou privados, na rua, no clube, na praça, nos bares, nas escolas, imprimindo neles suas marcas (CAVALCANTI, 2012, p. 118).

Diante dessa discussão, cabe à escola ser agente transformador da realidade dos alunos, proporcionando uma aprendizagem efetiva, na busca pela construção de um cidadão crítico. Nesse sentido, Cavalcanti reforça

[...] a tarefa da escola e do ensino é promover o desenvolvimento intelectual dos alunos por meio dos conteúdos que veicula. Assim, o centro da preocupação com a motivação dos jovens é identificar esses elementos nos conteúdos, mais que nas formas. É por essa razão que a compreensão da espacialidade como um componente do mundo cotidiano dos jovens ganha relevância, pois revela o caráter potencializador daquela motivação (CAVALCANTI, 2012, p. 121).

É na escola que se constrói um sujeito crítico e consciente, um cidadão pleno no sentido da palavra. Nessa construção, o professor tem fundamental importância, pois deve priorizar um ensino que observa as características (perfil) dos alunos. É nesse sentido que a Geografia escolar pode e deve contribuir. Cavalcanti mostra-nos que

Uma educação geográfica para a vida urbana cidadã deve levar em conta os interesses, as atitudes e as necessidades individuais e sociais dos alunos. Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que o caracterizam e distinguem seu contexto local (CAVALCANTI, 2012, p. 126).

Quanto aos meios de comunicação, sabemos que nos dias atuais, as mídias exercem enorme influência na vida dos jovens. Observamos que para os alunos da sala observada, os principais meios de comunicação utilizados em seus cotidianos são a internet e a televisão. Sobre os meios, Vesentini afirma:

Também os meios de comunicação - jornais, revistas, rádios e principalmente a televisão - influenciam bastante a educação e o ensino da Geografia. Mas essa influência, no Brasil, é quase sempre no sentido de manter ou até piorar a realidade precária e atrasada (VESENTINI, 2013, p. 246).

Diante do que aponta o autor, os meios de comunicação podem contribuir, tanto positivamente quanto negativamente. Portanto, no Brasil, por observamos que muitas vezes as mídias têm contribuído para manter ou até piorar as realidades dos alunos, cabe ao professor e à escola, o papel de mediadores desse processo de construção do ensino, fazendo com que as tecnologias sejam bem utilizadas na sala de aula. Para Rego *et al.*,

Atualmente, para compreender o mundo é necessário não apenas ter acesso à informação, mas fundamentalmente saber analisá-la e interpretá-la. Queríamos alunos que aprendessem a aprender e ampliassem sua relação com o saber. Então com base na possibilidade de um ensino educativo, procuramos organizar o trabalho buscando a transdisciplinaridade (REGO *et al.*, 2007, p. 60).

Quanto à internet e seus usos, percebemos que os alunos possuem acesso à rede, nela interagem (passam muitas horas conectados) e realizam pesquisas. Contudo, não basta ter acesso, se o aluno não consegue interpretar e desvelar as informações. Pontuschka *et al.* nos chama a atenção:

Diante do avanço tecnológico e da enorme gama de informações disponibilizadas pela mídia e pelas redes de computadores, é fundamental saber processar e analisar esses dados. A escola, nesse contexto, cumpre papel importante ao apropriar-se das várias modalidades de linguagens como instrumentos de comunicação, promovendo o processo de decodificação, análise e interpretação das informações e desenvolvendo a capacidade do aluno de assimilar as mudanças tecnológicas que, entre outros aspectos, implicam também novas formas de aprender (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 262).

Os autores ainda ressaltam que os professores devem fazer uso das mídias, levando aos alunos à compreensão da realidade em que vivem.

Na era da globalização, em que as informações chegam de forma muito rápida por meio da televisão, do cinema, do rádio, do vídeo, do computador, o trabalho pedagógico do professor enriquecer-se-á se ele utilizar todos esses recursos para a produção de um conhecimento que ajude o aluno a compreender o mundo em que vive (PONTUSCHKA *et al*, 2009, p. 263).

Embora fiquem muitas horas assistindo TV, os alunos da turma pesquisada não reconhecem na mídia televisiva as informações geográficas. Para Pontuschka *et al*,

Tal fato pode demonstrar que o ensino e a aprendizagem da geografia na escola média são livrescos, discursivos, com pequena motivação e assimilação dos fatos mundiais, o que talvez se explique pela não assimilação dos conteúdos extraídos dos mapas ou pelo uso inadequado dos recursos disponíveis, sejam eles noticiário da televisão, da grande imprensa escrita ou mesmo da internet, para os jovens que têm acesso a esses meios de comunicação (PONTUSCHKA *et al*, 2009, p. 325-326).

Diante dessa dificuldade dos alunos em reconhecerem informações geográficas através da televisão, percebemos o quanto é importante o processo de mediação. Acreditamos que na maioria das vezes, o conteúdo televisivo pode dinamizar o ensino e, por conseguinte, a construção do raciocínio geográfico na sala de aula.

Quanto à prática de leitura (e leituras geográficas) e aos recursos didáticos, detectamos que a maioria dos alunos não usa biblioteca, não possui hábito de leitura, pouco manipula os livros didáticos e atlas e apresenta dificuldade em ler mapas. Acreditamos que através dos hábitos de leitura, dos usos das mídias e dos instrumentos pedagógicos (como atlas e mapas), a construção do raciocínio geográfico pode efetivamente acontecer não só na sala de aula, como também em todo o cotidiano do sujeito. Segundo Pontuschka *et al*,

Tanto os mapas murais como o atlas, na condição de instrumentos pedagógicos, deveriam ser presença obrigatória nas salas de aula de geografia. Apesar da disseminação dos mapas pela mídia e pela internet, esse material, na escola, precisa ser utilizado no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico (PONTUSCHKA *et al*, 2009, p. 326).

Para Passini,

A educação para leitura de mapas deve ser entendida como o processo de aquisição, pelos alunos, de um conjunto de conhecimentos e habilidades,

para que consigam efetuar a leitura do espaço, representá-lo e desta forma construir conceitos das relações espaciais (PASSINI, 1994, p.9).

Portanto, a alfabetização cartográfica possibilita a construção do raciocínio geográfico e a apropriação dos conceitos da referida ciência, principalmente o conceito de “espaço”.

Embora os atlas e mapas sejam importantes ferramentas utilizadas para a construção do raciocínio geográfico, Cavalcanti nos alerta para outros importantes recursos que também devem ser usados pelos professores na sala de aula como: maquetes, desenhos, gráficos, croquis etc. De acordo com a autora,

O estudo de Geografia não se reduz ao trabalho com mapas, mas é necessário chamar a atenção para a conveniência de estudar geografia através, também, de mapas. O mapa e outras formas de representação da realidade, como maquetes, desenhos, gráficos, são bons recursos metodológicos para esse aguçamento da imaginação, para o desenvolvimento da função simbólica, pois eles permitem aos alunos localizar fatos, acontecimentos e fenômenos da realidade natural e social e, além disso, permitem também entender o significado dessas localizações. Os mapas, gráficos e outros são, na verdade, importantes instrumentos de análise da realidade espacial (CAVALCANTI, 2012, p. 126).

Quanto à construção do raciocínio geográfico, os discentes disseram que gostam de Geografia e que a considera importante para as suas vidas. Porém, ressaltamos que a maioria dos alunos acredita que o principal objeto ou conceito da Geografia é o “território”. Sabemos que o território é parte do espaço geográfico, mas nossa grande preocupação é: esses alunos estão findando suas trajetórias na Geografia Escolar e ainda não conseguem reconhecer o principal objeto de estudo da ciência geográfica.

Diante desse evento, acreditamos que o possível não reconhecimento do “espaço” como principal objeto de estudo da Geografia pode ser por que ao longo de todo o segundo semestre letivo (semestre no qual estivemos em campo), o principal conceito estudado foi o “território”. Ampliaremos essa discussão à diante, quando tratarmos sobre as aulas observadas. Diante disso, percebemos que muitas vezes o aluno passa por toda a Geografia escolar e pouco reconhece seus conceitos e objetos. Muitas vezes, ele se lembra dos conteúdos, mas não dos conceitos que envolvem a ciência geográfica. Não afirmamos que não existam relações entre os conceitos e conteúdos, pelo contrário, acreditamos que é no rompimento da dicotomia entre ambos que se efetiva a construção do raciocínio geográfico (e que essa construção é não linear). Devemos ter em mente também que toda essa questão

epistemológica que envolve a ciência às vezes é obscura para o professor, quanto mais para o aluno. Corroborando com essa discussão, Callai aponta que

O processo de construção do conhecimento que acontece na interação dos sujeitos com o meio social, mediado pelos conceitos (sistema simbólico), é um processo de mudança de qualidade na compreensão das coisas, do mundo. Não é um processo linear, nem de treinos, mas de construção para os alunos de conhecimento novos, na busca do entendimento das suas próprias vivências, considerando os saberes que trazem consigo e desvendando as explicações sobre o lugar (CALLAI, 2002, p. 104).

Acreditamos que a formação de um cidadão crítico e consciente passa por uma geografia escolar pautada na construção do raciocínio geográfico, com ênfase nos aspectos de mediação. Conforme Vygotsky, a construção dos conceitos e do raciocínio geográfico se caracteriza através da mediação do professor com os seus alunos, afinal, os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na escola são mediados pelo professor. Conforme Cavalcanti,

Essa me parece ser a via pela qual se pode demonstrar o aspecto motivador dos conteúdos geográficos: eles ajudam os jovens a compreender sua vida, seu mundo e seu lugar no mundo. As outras formas de motivação são estratégias que podem abrir espaços momentâneos /ou pontuais para que os alunos se envolvam nas atividades, mas não garantem um envolvimento real, cognitivo com os temas trabalhados (CAVALCANTI, 2012, p. 122).

Assim como traçamos o perfil dos alunos, buscamos também traçar o perfil do docente de Geografia da sala 3º 11. As informações colhidas na entrevista com o próprio professor, que aconteceu no dia 13 de dezembro de 2013, contribuíram para a consolidação de seu perfil.

O docente de Geografia da sala 3º 11, da Escola Estadual Amílcar Savassi, é do sexo masculino, tem 33 anos de idade, é casado e não tem filhos. Embora leccione na cidade de Barbacena, é morador e natural do município de Antônio Carlos- MG, cidade muito próxima a Barbacena. Possui carro particular e casa própria. Fez sua graduação, licenciatura em Geografia, em uma Universidade particular de Barbacena, há aproximadamente dez anos. Fez duas pós-graduações em nível de especialização: em Gestão Ambiental e em Educação Especial (também em instituições privadas) e possui dois vínculos públicos na rede estadual de ensino. O QUADRO 2 faz uma síntese do perfil do docente.

QUADRO 2
Perfil docente-síntese

Aspectos	Característica
Gênero	Masculino
Idade	33 anos
Formação	Licenciado em Geografia, com duas pós-graduações em nível de especialização em Gestão Ambiental e em Educação Especial (todas em instituições privadas)
Regime de Trabalho	Possui dois cargos públicos e todas as suas aulas são ministradas na mesma escola

Podemos afirmar que, de modo geral, o docente apresenta características comuns a vários professores da rede estadual de ensino: prepara suas aulas nos finais de semana, possui poucas condições de trabalho e recebe um salário relativamente baixo. Mesmo diante desses percalços, reforçamos que, o docente considera que lecionar é a “sua paixão”. Percebemos ainda que, em muitos momentos, ele possuía fortes traços de mediação diante da sala de aula.

Quanto à vida docente e ao pensamento construtivista, Vesentini aponta que

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 educativa. [...]. **Ele é um ser humano com uma história de vida a ser levada em conta no processo de aprendizagem, que reelabora, assimila à sua maneira – até reconstruindo ou criando** – os saber apropriado para tal ou para qual disciplina. É na geografia essa essencial na verdadeira atividade educativa talvez seja ainda mais acentuada do que em outras disciplinas [...] (VESENTINI, 2013, p. 224, grifos nossos).

Diante disso, notamos que na construção dos conceitos em sala de aula, o professor observado utilizava-se da interação através do diálogo, uma vez que buscava a conversa com os discentes. Nesse sentido, Tardif diz:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas,

num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2012, p. 49-50).

Embora nossa pesquisa não procure salientar a formação docente (formação profissional) com tanta ênfase, destacamos alguns aspectos pertinentes. Precisamos ressaltar que, conforme propõe Tardif (2012), os saberes e as práticas docentes são adquiridas na formação profissional através de três vieses: os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. O autor mostra que

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012, p. 36).

Notamos que o professor possui fortes traços dos três vieses que vemos em Tardif, mas gostaríamos de enfatizar os aspectos relativos aos saberes experienciais. Diante dos saberes experienciais, Tardif ressalta que

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. Essa dimensão da profissão docente lhe confere o status de prática erudita que se articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Em suma, 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 prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p.39).

Devido ao grande tempo de formação e ao período de atuação profissional (com certa experiência em sala de aula), notamos que o professor observado possui bom manejo de turma, boa relação com os alunos, bom conhecimento diante da matéria que leciona e uma boa desenvoltura diante das práticas concebidas na sala de aula.

4.2 A entrevista

A entrevista com o professor foi o último procedimento metodológico utilizado em campo durante a nossa coleta de dados. Para evitar erros de levantamento de dados, buscamos traçar uma entrevista semiestruturada, em que os objetivos dessa pesquisa pudessem ser mais claramente percebidos, analisados e descritos. A mesma durou 55 minutos.

Entendemos que a entrevista não pode ser vista como uma simples técnica de coleta de dados, e sim como um instrumento dialógico complexo, “[...] não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam - de parte a parte - no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise” (SILVEIRA, 2002, p. 120).

Segundo Taveira (2002), a entrevista semiestruturada é relevante, porque não recorre a partir de questionários preestabelecidos com perguntas fechadas para não limitar a relação entrevistador-entrevistado. O entrevistador deve estabelecer uma relação de confiança e respeito com os entrevistados “a ponto de uma entrevista se assemelhar a uma conversa entre amigos” (TAVEIRA, 2002, p. 10). Foi nesse sentido que realizamos a entrevista, como uma conversa.

A transcrição da entrevista demandou muito tempo, dez dias, e através delas (da entrevista e da transcrição) realizamos a análise do conteúdo, buscando compreender os sentidos e as concepções que perpassam os diálogos estabelecidos. Nesse item destacaremos alguns aspectos gerais da entrevista, mesmo porque alguns elementos mais pertinentes à nossa pesquisa são debatidos nos itens seguintes.

Para a maioria dos pesquisadores da área da pesquisa qualitativa, a entrevista é encarada como algo muito sério, como um instrumento que trata e que demonstra a “voz” do entrevistado. Nosso intuito era analisar a “voz” do entrevistado para perceber e destacar as características que permeiam a sala de aula investigada. E assim, demonstrar que o espaço da sala de aula está arraigado de características do docente: sua formação, suas convicções, suas experiências e vivências, seus medos e suas expectativas. Afinal, a sala de aula é o lugar onde o professor de certa forma pode ser visto como o “dono” daquele lugar. Como aquele que é capaz de construir e reconstruir.

Essa entrevista foi idealizada com o intuito de conhecer alguns elementos pendentes em nossa pesquisa etnográfica, ou até mesmo, em dar “voz” aos elementos que já havíamos percebidos nas aulas observadas ou nas conversas informais realizadas durante a pesquisa. Essa entrevista buscou compreender quem era o docente, sua formação, sua relação

com escola, sua relação com os discentes, seus métodos de ensino, suas práticas cotidianas, sua vivência e experiência com o ensino da geografia e seus conceitos.

A opção de realizar a entrevista depois de todas as observações em sala de aula, no último contato com o docente, se deu pelo fato de que enquanto pesquisador já termos vivido o cotidiano da sala de aula. Acreditamos que, após as múltiplas vivências verificadas no campo, possíveis “lacunas” ainda existiam. É no preenchimento dessas “lacunas” que a entrevista se fez presente, como forma de consolidar os elementos já vislumbrados no campo ou como tentativa de buscar “novas” ou “outras” “respostas”.

Antes da entrevista, entregamos ao docente uma cópia das nossas notas de campo. Fizemos isso com o intuito de que o docente verificasse quanto aos nossos apontamentos e que ficasse menos apreensivo com a entrevista. As notas de campo são todas as anotações de nosso acompanhamento feito ao longo do segundo semestre de 2013.

Embora alguns céticos em relação à entrevista a vejam como uma técnica duvidosa, uma vez que acreditam que as respostas dadas pelo entrevistado poderão ser “moldadas” em cima do que o pesquisador “gostaria de ouvir” ou na tentativa de “esconder” possíveis problemas por parte do entrevistado, acreditamos que através da mesma, muitos elementos que foram percebidos pelo pesquisador durante as observações de campo possam ser “comprovadas”.

O QUADRO 3 aponta algumas perguntas introdutórias e destaca elementos importantes que consolidaram a construção do perfil docente. Perfil esse, já demonstrado.

QUADRO 3 Perguntas iniciais da entrevista

Gostaria que você falasse um pouquinho sobre você: Sua idade, sua formação acadêmica, sua rotina escolar. Você pode comentar um pouquinho?

Você considera essa rotina pesada?

E o que você achou das anotações?

Então você concorda que elas condizem com a realidade lá da sala de aula?

Nesse primeiro momento, precisamos destacar que o docente considera sua rotina “pesada”. Ele afirma que as notas de campo condizem com a realidade da sala de aula e as acharam interessantes.

Num segundo momento perguntamos ao docente sobre alguns elementos que acreditamos que compunham a sala de aula observada, sobre o dia a dia na sala,

meios/métodos de ensino e a preparação das aulas. Perguntamos sobre os apontamentos que ele passava no quadro, sobre o preparo das aulas e o plano de ensino, o livro didático e as pesquisas que os alunos realizam semanalmente. As perguntas nesse sentido estão destacadas no QUADRO 4.

QUADRO 4
Perguntas que apontam para o cotidiano da sala de aula

Diante dos apontamentos: onde você busca esses materiais?

Mas aí você usa o livro didático?

Como você prepara a aula?

E a qualidade dos materiais que vocês recebem desses alunos? Dessas pesquisas? Eles empenham?

Você acredita que as aulas, o plano de aula, as pesquisas, possibilitam o ensino da geografia?

Como você preparou o plano de aula anual?

Para a construção do plano anual, você usou basicamente o CBC?

Conforme já havíamos percebido, o professor cita a anotação de apontamentos no quadro como forma de orientar as aulas e diz que usa pouco o livro didático, pois não o considera bom. As anotações do quadro são consideradas por ele como complemento do livro didático. Para compô-los, o professor docente deixa claro que realiza pesquisas livres na internet e em outros livros didáticos de sua posse.

Num terceiro momento questionamos ao docente algumas particularidades do ensino de Geografia: conceitos e objetos da ciência geográfica, qual Geografia ele media aos alunos; enfim, elementos que estão presentes na sala de aula, mas que colaboram com o procedimento de ensino da disciplina.

O QUADRO 5 faz uma síntese das perguntas restantes da entrevista.

QUADRO 5
Perguntas que apontam para a relação práticas X ensino da Geografia

Você se preocupa mais com os conteúdos geográficos ou com os conceitos e objetos de estudo da Geografia?

Que conceitos ou objetos você reconhece como mais importantes para a Geografia?

Que método de ensino você geralmente usa para ensinar?

Gostaria que você falasse sobre que Geografia você busca transmitir ou mediar aos alunos?

Como você vê a relação professor-aluno nas suas aulas?

Que observação que você tem de modo geral desses alunos? Os alunos pretendem continuar com seus estudos?

Como você vê o processo de avaliação da sua disciplina e como ocorre essa avaliação? Avaliar é fácil ou difícil?

Quais são as maiores dificuldades, na sua visão, ao lecionar a disciplina de Geografia?

Quais são as maiores facilidades ao lecionar Geografia?

Qual ramo da Geografia você mais gosta de lecionar e por quê?

Diante desses questionamentos, percebemos que o docente tem dificuldades em reconhecer os objetos e conceitos da Geografia que estão presentes em seu cotidiano. Além disso, ele valoriza o diálogo como forma de mediação do conhecimento, instrumento importante na relação professor-aluno e facilitador do ensino da Geografia.

Quanto à avaliação, mais especificamente às avaliações bimestrais, verificamos que o docente sempre elencou questões de forte cunho tradicional. As provas/testes foram montadas sempre por questões optativas. Sentimos que essa era uma necessidade em “preparar” os discentes para concursos públicos, por exemplo, o ENEM e os vestibulares.

Conforme apontam Rego *et al.*, a

Avaliação precisa ser compreendida como um processo que acompanhava o grau de modificabilidade das condições cognitivas, as quais indicam a constante transformação qualitativa implícita no desenvolvimento dos alunos. Entendida como processual, a avaliação passou a servir como diagnóstico das possibilidades de cada indivíduo em explorar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de Vygotsky. Assim, cabia aos professores descobrir a capacidade que cada aluno tinha e auxiliar nisso, para ampliar seu desenvolvimento e oferecer situações em que ele se deparasse com problemas desafios (REGO *et al.*, 2007, p. 62).

Nesse sentido, acreditamos que as avaliações serviam meramente para “pontuar” os discentes dentro do bimestre. Colaborando com essa discussão, na entrevista, o professor

afirma: “eu acha muito difícil avaliar” e “intuito do aluno é o ponto”. Ao contrário do que acontece nesse caso, Rego *et. al.* citam que a “avaliação precisa ser pensada como uma possibilidade, de forma prospectiva, uma vez que desempenha um papel relevante na aprendizagem. Ela é bússola, pois indica caminhos, corrige rotas, retoma trajetórias. Tem assim, um caráter construtivo” (REGO *et al.*, 2007, p. 62).

Conforme anunciamos, nesse item buscamos destacar alguns elementos da entrevista e suscitar aspectos gerais da mesma. Muitos outros pontos serão amplamente discutidos nos itens que se seguem.

4.3 O plano anual de ensino

Conforme já citamos, o plano de ensino foi gentilmente cedido pelo docente da turma ao pesquisador. Esse plano de ensino foi construído anualmente, conforme exigência da escola, e traça as referências que deverão ser ministradas em cada bimestre. É diante desse contexto que abordaremos algumas particularidades.

Reconhecemos a importância do planejamento para a dinâmica das aulas. Acreditamos que sem um bom planejamento, o trabalho docente poderá ficar comprometido. Nesse sentido, Cavalcanti comenta que “o planejamento é um guia de orientação para a ação, cujas características mais adequadas são seqüencialidade, objetividade, coerência, flexibilidade e realismo” (CAVALCANTI, 2012, p. 152).

Percebemos que o docente da turma montou o plano de ensino anual de acordo com o CBC de Geografia. Ao formular a proposta de ensino no plano para o terceiro ano do ensino médio, ele colocou os quatro eixos propostos do CBC para o 1º ano. Conforme já destacamos, muitas vezes a proposta do CBC não se concretiza na sala de aula, devido à enorme dificuldade em se estabelecer tempo hábil para o seu cumprimento. Conforme esse documento, todo o conteúdo de Geografia deve ser ensinado no primeiro ano do ensino médio. Sabemos que tal “imposição” é dificultosa, pois contando com apenas duas aulas semanais de Geografia e totalizando anualmente oitenta aulas, o trabalho do docente se torna muito limitado.

Para o primeiro bimestre selecionou dentro do eixo temático I (Problemas e perspectivas do urbano) o item 2, que trata de “Cidade e metrópole”. Dentro do eixo temático IV (Os cenários da globalização e fragmentação), elencou o item 12 “Globalização e regionalização”. Já para o segundo bimestre, ele selecionou o mesmo eixo temático IV (Os cenários da globalização e fragmentação), onde elencou mesmo o item 12 (Globalização e

regionalização) para ser trabalho, acrescido do eixo temático VII (Mutações no mundo natural), com ênfase no tópico “Diversidade biológica”.

Embora tenhamos citado no parágrafo acima quanto à distribuição do plano de ensino durante o primeiro semestre letivo, cabe lembrar que nossa pesquisa se efetivou durante o segundo semestre, portanto acompanhamos o desenvolvimento do terceiro e do quarto bimestres. Para o terceiro bimestre, o docente selecionou novamente o eixo temático IV (com o mesmo item 12) e acrescentou o item 13 “Comércio internacional”. Já para o último bimestre letivo, elencou no eixo temático II, os tópicos 7 (Desenvolvimento sustentável no campo), 8 (Fontes de energia), 9 (Ordem Ambiental Internacional) e 10 (Aquecimento global).

Conforme percebemos, o docente é influenciado pelo CBC para compor seu plano de ensino e, por consequência, as suas aulas. Durante a entrevista percebemos essa influência quando perguntamos:

Pesquisador: Então, já que nós estávamos comentando no momento anterior sobre o plano de aula, como você preparou o plano de aula anual?
Professor: Anual, de acordo com o CBC, né? E... de acordo com o CBC, que são as orientações dadas pela superintendência regional de ensino, eles repassam para a gente todos os anos o CBC. A gente tem que montar o plano de aula de acordo com o CBC, currículo básico comum e dentro do CBC nós temos que buscar os temas que condizem com o livro que a gente recebe também da superintendência e muitas vezes não bate. A gente tem que se desdobrar ali para ver o que a gente pode fazer, o que a gente não pode fazer, porque tem certos temas que não bate com o CBC. Então a gente tem que ficar nesse entrave aí. Acompanha o CBC, tendo o livro didático para seguir pra seguir também e nós fazemos o possível aí pra tentar encaixar.

Nesse diálogo, além de comprovar a influência do CBC no plano anual e a forte pressão governamental para o cumprimento do mesmo, percebemos a dificuldade em estabelecer elos entre os conteúdos dispostos nele e o livro didático. Para melhor percebermos o CBC diante da educação mineira e no estabelecimento de ensino estadual, perguntamos: “**Pesquisador:** Então, em termos de parâmetro geral para a construção do plano anual, você usou basicamente o CBC? **Professor:** O CBC”.

Esse diálogo reforça o comentário que fizemos anteriormente. No que se refere ao planejamento das aulas, sabemos que alguns elementos são pertinentes e importantes como o conteúdo programático, os objetivos a serem alcançados, as estratégias utilizadas (meios e métodos de ensino) e a avaliação. Cavalcanti suscita que

Na realização do ensino dessa disciplina, na forma básica da aula (entendida aqui como todo tipo de atividade direcionada pelo professor no âmbito do

cotidiano do calendário escolar dos alunos), essa coerência deve ser buscada para que tenha clareza dessa articulação ao longo do processo: os objetivos de ensino direcionam a seleção e a estruturação dos conteúdos a ensinar e os modos de abordar esses conteúdos, tendo em vista a construção de conhecimentos dos alunos (CAVALCANTI, 2012, p. 152)

A autora ainda reforça:

Tratando-se de plano de ensino e da aula, que são os mais atinentes ao cotidiano do professor, a coerência buscada deve ser, entre outras, a da articulação entre objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos de ensino programados. Ao articular todos esses elementos, o professor configurará o que tem chamado de geografia escolar- uma dimensão específica da ciência geográfica, que tem relação estreita com a geografia acadêmica, a que é trabalhada nos cursos superiores de formação do professor, mas tem existência autônoma, integrada ao espaço da escola, à sua lógica e às outras disciplinas escolares (CAVALCANTI, 2012, p. 152).

Portanto, no plano anual, sentimos algumas “lacunas”, como os objetivos e os conteúdos programáticos. E o docente apenas reproduziu o que consta no CBC de Geografia. Conforme o que aponta nossas notas de campo, percebemos que foi inviável o cumprimento do plano. Acreditamos que muitos motivos levaram a esse não cumprimento, dentre os quais destacamos: o número reduzido de aulas, a perda de aulas por feriados e recessos e por extensos períodos de avaliação que nessa escola chamam de “semana de prova”. Nessas “semanas de prova”, os alunos fazem as avaliações, de acordo com cronograma montado pela escola, nos dois últimos horários.

Precisamos destacar que durante a observação do Plano Anual, o docente conseguiu dar mais ênfases no eixo temático IV (Os cenários da globalização e fragmentação).

4.4 O livro didático adotado

Diante dos inúmeros métodos didáticos utilizados em sala de aula, o livro didático tem se consolidado como um clássico meio, em que o professor faz a relação/mediação do conteúdo diante do processo de aprendizagem do aluno. Mesmo que esse livro apresente algumas limitações, ele proporciona ao aluno um ensino sistematizado através de uma metodologia de ensino. Contudo, sabemos que no cotidiano escolar, o livro se constitui muitas vezes como o único material de apoio que um professor possui para suas aulas.

Embora o livro didático seja visto por muitos e muitas vezes se constitua como o “único” depositário do saber, ele não o é. Embora seja composto por conhecimentos “fixos”,

em que os conceitos que já estão “prontos” e servem de base para a construção do saber escolar, não se podem deixar de lado todas as experiências que um aluno (sujeito) experimentou ao longo de sua vivência. Nesse sentido, Leão aponta que:

A utilização do livro didático, como o único referencial mais consistente para o ensino da Geografia, empobrece essa ciência, assim como a percepção fragmentada e descontextualizada da realidade retira do aluno a possibilidade de uma ação autêntica sobre essa realidade (LEÃO, 2008, p. 72).

Acreditamos que para melhor dialogar na sala de aula, seria importante que o professor mediasse o ensino-aprendizagem, fazendo uma relação entre o que se tem no livro didático com todas as experiências vividas pelos alunos. Diante dessa reflexão, sabemos que o ensino da Geografia escolar se tornará mais dinâmico, quando o docente fizer uso do livro didático e conseguir criar uma interface entre ele e as experiências vividas pelos discentes. Talvez aí, nessa interface, é que a Geografia faça um diferencial diante das demais ciências que contribuem para a matriz curricular do sistema de ensino, pois não devemos deixar que as experiências sejam um mero fato da vida de um aluno. Devemos sim, fazer com que esse fato se torne um elemento a mais na construção do saber geográfico. Leão (2008) contribui com essa discussão mostrando que “dominar os conteúdos da Geografia e buscar a articulação desses conteúdos com o conhecimento geográfico é fundamental para ser um bom professor”. (LEÃO, 2008, p. 74).

Nesse sentido, o professor assume um papel que vai além de “transmitir” tudo o que considera ser relevante para a aprendizagem do aluno. Por isso, é importante entender que a “mediação” talvez seja a melhor forma de contribuir para o ensino da Geografia escolar.

É fundamental, através do livro didático, garantir o conhecimento geográfico e, mediante procedimentos adequados, o professor deve promover o desenvolvimento das capacidades de identificar e refletir dos alunos diante dos diversos aspectos da realidade.

Para Pontuschka *et al.*,

O professor, ao escolher um livro didático, não pode fazê-lo de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver a consciência de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado em geografia [...]. No ensino e aprendizagem de geografia, há uma linguagem textual, a qual exige que os autores sejam especialistas, portanto, conhecedores da ciência e de seu ensino, mas é imprescindível que o livro trabalhe com outras linguagens, para representar melhor o espaço geográfico. Desse modo, não basta um texto bom, atualizado, se a diagramação não contribuir para a compreensão daquilo que se quer ensinar (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 340).

Para isso, não se pode aceitar que o livro didático contenha apenas trabalhos de descrição e de memorização de fatos geográficos; ou seja; que priorize a famosa “decoreba”, e sim que possibilite a discussão crítica e desenvolva outras capacidades como: observar, comparar, analisar e interpretar.

Para construirmos uma análise do livro utilizado na sala de aula onde essa pesquisa se efetivou, observamos que o professor o utiliza como um forte suporte para as suas aulas. Cabe-nos nesse momento fazer uma descrição e análise desse importante material utilizado pelo docente e seus alunos em nossa pesquisa.

Primeiramente precisamos salientar que o livro didático de Geografia utilizado pela escola foi selecionado dentre os critérios de escolha do livro didático proposto pelo Ministério da Educação (MEC). Tal livro constava do Guia Nacional de Livros Didáticos (BRASIL, 2011), oferecido através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e, portanto, estava considerado apto para uso em sala de aula.

Para o Guia Nacional do Livro Didático,

O principal objetivo do Programa Nacional do Livro Didático é oferecer aos alunos e professores das escolas públicas brasileiras obras que foram analisadas e selecionadas, considerando-se a correção dos conceitos e informações básicas, sua atualidade, sua pertinência e adequação no trato dos temas de cada componente curricular em análise- no nosso caso, a Geografia-, e a inserção dos fundamentos necessários para a formação de cidadãos, em um mundo diverso, complexo e multidimensional (BRASIL, 2011, p. 7).

De acordo com os critérios estabelecidos pelo guia, levou-se em consideração para seleção e escolha os livros os seguintes itens: proposta pedagógica, estrutura temática e perfil das coleções.

Para o Governo Federal, “a efetiva escolha do livro didático e sua aquisição pelo Governo Federal representam um grande avanço para a escola pública e são a garantia de que em seu trabalho em sala de aula disporá de um material de qualidade” (BRASIL, 2011, p. 7).

Perante os critérios estabelecidos, perceberemos os aspectos positivos e negativos do livro didático adotado pela escola em que se deu a pesquisa. O livro utilizado intitula-se “Ser protagonista- Geografia”, volume 3, cujos autores são Fernando dos Santos Sampaio e Ivone Silveira Sucena (SAMPAIO, SUCENA, 2010). Primeiramente, faremos uma análise da coleção (nos três volumes) e na sequência descreveremos alguns pontos das partes utilizadas pelo docente na sala de aula.

A FIG.6 mostra a proposta pedagógica diante das coleções indicadas para serem selecionadas pelas escolas em todo o Brasil.

		Muito bom	Suficiente	Fraco											
		Coleções													
Proposta Pedagógica		Áreas do conhecimento - Geografia	Conexões - estudos de Geografia geral e do Brasil	Fronteiras da globalização	Geografia - espaço e vivência	Geografia - o mundo em transição	Geografia em construção	Geografia em três tempos	Geografia geral e do Brasil - espaço geográfico e globalização	Geografia global	Geografia para o ensino médio	Geografia sociedade e cotidiano	Projeto eco - Geografia	Ser protagonista Geografia	Território e sociedade no mundo globalizado
Coerência e adequação metodológica															
Articulação pedagógica e progressão do ensino-aprendizagem entre os volumes															
Desenvolvimento de capacidades e habilidades e do pensamento crítico do aluno															
Diferentes gêneros textuais e adequação da linguagem															
Representação cartográfica e adequação e exploração de ilustrações															
Cidadania	Respeito às diversidades														
	Valorização de gênero e não violência														
	Valorização de afrodescendentes e indígenas														

Figura 06 - Geografia: proposta pedagógica

Fonte: BRASIL, 2011, p. 14.

Compondo a proposta pedagógica dos livros, os itens avaliados são: 1) Coerência e adequação metodológica; 2) Articulação pedagógica e progressão do ensino-aprendizagem entre os volumes; 3) Desenvolvimento de capacidades e habilidades do pensamento crítico do aluno; 4) Diferentes gêneros textuais e adequação da linguagem; 5) Representação cartográfica e exploração de ilustrações e 6) Cidadania. Nesse último item foram levados em

conta três elementos: respeito às diversidades, valorização de gênero e não violência e valorização de afrodescendentes e indígenas.

Para classificar os livros, o guia utilizou como escala de qualidade os termos: “muito bom”, “suficiente” e “fraco”.

Portanto, diante dos critérios apresentados, o livro didático (sua coleção) foi considerado “muito bom” nos itens 3, 4 e 5: Desenvolvimento de capacidades e habilidades do pensamento crítico do aluno, Diferentes gêneros textuais e adequação da linguagem e Representação cartográfica e exploração de ilustrações; respectivamente. O item 6, Cidadania, também foi considerado “muito bom” no elemento de valorização de afrodescendentes e indígenas.

A coleção foi considerada “suficiente” nos itens 1, 2, 3; ou seja, na Coerência e adequação metodológica, na Articulação pedagógica e progressão do ensino-aprendizagem entre os volumes, e no Desenvolvimento de capacidades e habilidades do pensamento crítico do aluno. Já no item 6, Cidadania, foi considerado “fraco” nos elementos de: respeito às diversidades e valorização de gênero e não violência.

Formando a estrutura temática dos livros, os itens avaliados são: 1) Interdisciplinaridade; 2) Aspectos sociais; 3) Aspectos econômicos; 4) Aspectos políticos; 5) Aspectos históricos; 6) Aspectos culturais; 7) Aspectos naturais; 8) Aspectos ambientais; 9) Relação sociedade – natureza; 10) Espacialidade dos fenômenos e 11) Temporalidade dos fenômenos.

A FIG.7 mostra a estrutura temática dos livros indicados para escolha por parte dos professores e das escolas brasileiras.

		Muito bom			Suficiente			Fraco						
		Coleções												
Proposta Pedagógica	Áreas do conhecimento - Geografia	Conexões - estudos de Geografia geral e do Brasil	Fronteiras da Globalização	Geografia - espaço e vivência	Geografia - o mundo em transição	Geografia em construção	Geografia em três tempos	Geografia geral e do Brasil - espaço geográfico e globalização	Geografia global	Geografia para o ensino médio	Geografia sociedade e cotidiano	Projeto eco - Geografia	Ser protagonista Geografia	Território e sociedade no mundo globalizado
Interdisciplinaridade														
Aspectos sociais														
Aspectos econômicos														
Aspectos políticos														
Aspectos históricos														
Aspectos culturais														
Aspectos naturais														
Aspectos ambientais														
Relação sociedade-natureza														
Espacialidade dos fenômenos														
Temporalidade dos fenômenos														

Figura 07 - Geografia: estrutura temática
Fonte: BRASIL, 2011, p. 17

Também para classificar a estrutura temática, o guia utilizou como escala de qualidade os itens: “muito bom”, “suficiente” e “fraco”. Portanto, diante dos critérios apresentados, essa coleção foi considerada “muito boa” nos itens 3, 4, 7 e 8; Aspectos econômicos, Aspectos políticos, Aspectos naturais e Aspectos ambientais, respectivamente. Já o item 6, Aspectos culturais, foi considerado “fraco”.

A coleção foi considerada “suficiente” nos itens 1, 2, 5, 9, 10 e 11; ou seja, na Interdisciplinaridade, nos Aspectos sociais, nos Aspectos históricos, na Relação sociedade-natureza, na Espacialidade dos fenômenos e na Temporalidade dos fenômenos.

A FIG. 8 mostra o perfil das coleções apresentadas no Guia do Livro Didático. Para classificar, ele utilizou como escala de qualidade os itens: “inovador”, “adequado” e “regular”.

		Inovador			Adequado			Regular							
		Coleções													
Proposta Pedagógica		Áreas do conhecimento – Geografia	Conexões - estudos de Geografia geral e do Brasil	Fronteiras da globalização	Geografia - espaço e vivência	Geografia - o mundo em transição	Geografia em construção	Geografia em três tempos	Geografia geral e do Brasil - espaço geográfico e globalização	Geografia global	Geografia para o ensino médio	Geografia sociedade e cotidiano	Projeto eco – Geografia	Ser protagonista Geografia	Território e sociedade no mundo globalizado
Manual do professor															
Organização dos conteúdos															
Metodologia ensino-aprendizagem															
Desenvolvimento de atividades															
Projeto gráfico-editorial															

Figura 08-Geografia: perfil das coleções
Fonte: BRASIL, 2011, p. 18

Os itens avaliados para entender o perfil das coleções são: 1) Manual do professor; 2) Organização dos conteúdos; 3) Metodologia ensino-aprendizagem; 4) Desenvolvimento das atividades e 5) Projeto gráfico-editorial.

Os itens 1, 2, 3 e 5 foram considerados “adequados”. Apenas o item 4 (Desenvolvimento das atividades) foi considerado “inovador”.

Percebemos de modo geral, que embora apresente alguns “limites”, a coleção escolhida pela escola e utilizada pelo professor em sala está dentro de um padrão estabelecido pelo MEC.

Para entendermos um pouco mais a respeito da coleção utilizada, sentimos a necessidade de conhecer sobre os autores. Através da “Plataforma *Lattes*” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizamos uma pesquisa livre, onde verificamos algumas características dos autores Fernando dos Santos Sampaio e

Ivone Silveira Sucena. O QUADRO 6 foi elaborado através da pesquisa feita na referida plataforma e constam as informações prestadas pelos próprios autores.

QUADRO 6
Perfil dos autores do “Ser protagonista- Geografia”

Autores	Currículo
Fernando dos Santos Sampaio	<p>Possui graduação (bacharelado e licenciatura) em Geografia pela Universidade de São Paulo (1997). Doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2003). Pós-doutorado pela <i>Universitat Autònoma</i> de Barcelona. Atualmente é professor associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Econômica, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia econômica, agricultura, acumulação de capital, citricultura e complexo agroindustrial.</p>
Ivone Silveira Sucena	<p>Possui graduação em Geografia pelo Instituto FFLCH-USP (1970). Especialização em Geografia Física do Brasil pelo Instituto FCL Teresa Martin (1974) e em Organização do Espaço Industrial no Mundo Capital pelo Instituto FFCL Farias Brito (1975). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Atualmente é funcionário da Universidade Sant Anna, funcionário da Universidade Cidade de São Paulo, Autônomo da Fundação Carlos Chagas e Autônomo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Atuando principalmente nos seguintes temas: Supervisão e Currículo.</p>

Observamos que os autores possuem ampla experiência no campo da Geografia. Ambos são formados em Geografia e possuem pós-graduações. Fernando dos Santos Sampaio é pós-doutor pela *Universitat Autònoma* de Barcelona e Ivone Silveira Sucena é mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Atualmente muito se fala da falta de leitura dos alunos em geral. Verificamos isso ao traçar o perfil dos alunos da turma 3º 11, quando eles mesmos informaram através do questionário que pouco ou nada leem em seu cotidiano. Diante disso, Pontuschka *et. al.* contribuem dizendo:

Na atualidade, uma conversa comum entre os professores tanto do ensino fundamental e médio como do ensino superior é que os alunos lêem pouco e muitas vezes atribui-se a culpa por essa situação aos próprios alunos, como se fossem os únicos responsáveis pela falta de interesse na leitura. Esse é um

dos grandes problemas vividos pelas escolas e, sobretudo, pelos professores que desejam formar bem seus alunos. Ler bem é um valor na construção da cidadania (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 342).

No ensino da Geografia, além da importância da linguagem escrita, o professor deve ater-se às características da linguagem cartográfica. Para Pontuschka *et al.*,

Na geografia, **as representações gráficas e cartográficas são extremamente importantes** na ampliação de conhecimentos espaciais tanto do cotidiano dos estudantes como de lugares distantes, sobretudo na atualidade, com o processo de globalização em curso. Assim, gráficos e cartogramas devem interagir com os textos, complementando-os ou até mesmo servindo para a organização pedagógica de suas aulas. **Não se pode estudar geografia sem essas linguagens** (PONTUSCHKA, *et al.*, 2009, p. 340, grifos nossos).

Ao longo de nossa pesquisa, percebemos que o docente da turma fazia pouco uso do livro didático e sempre trazia informações a respeito dos conteúdos e temas que eram tratados na sala de aula através anotações em folha de papel.

Durante a entrevista, perguntamos ao mesmo acerca do livro didático e as informações que ele trazia em folha a parte e que fazia alguns apontamentos no quadro. Primeiramente perguntamos:

Pesquisador: Então, durante as observações das aulas, eu percebi alguns elementos importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Eu gostaria de saber algumas coisas. Dentre elas, você traz às vezes em folha à parte algumas anotações, alguns apontamentos que são passados no quadro. Onde você busca esses materiais? **Professor:** A maior parte desse material eu busco na internet e em livros que eu tenho em casa. Porque não dá só pra gente buscar na internet, porque os meninos hoje, você sabe dessa facilidade que eles têm de acesso a essa tecnologia. Então a gente busca um pouco por internet, vê o livro que a gente tem em casa, tenho alguns livros muito bons e eu tento tirar um pouquinho de cada um pra eu resumir aquilo que o livro tá dizendo, pra poder esclarecer de uma forma mais simples, na linguagem deles, os conceitos que a gente precisa.

Nesse diálogo, percebemos que para a construção das aulas, o docente fazia pesquisa em livros didáticos e na internet. Quando questionado, se afinal ele usava o livro didático para suas pesquisas na preparação das aulas, o mesmo disse que sim. Isso se comprova no diálogo estabelecido entre o pesquisador e docente:

Pesquisador: Mas aí você usa o livro didático? **Professor:** Uso o livro didático. Então são livros maiores, mas um material mais extenso né, específico para o ensino médio. Do fundamental eu não tenho esse recurso. Do fundamental eu pesquiso mais na internet mesmo e retiro mais esse material, mas do ensino médio eu tenho livros específicos que me ajudam.

Não sei se você reparou eu entrar com um livro bem mais grosso.
Pesquisador: Um de volume único? **Professor:** De volume único. Uso ele muito. Ele abrange vários conteúdos dentro da Geografia. Esse é o suporte.

Como já dissemos, percebemos que o professor fez pouco uso do livro didático na sala de aula, porém preparava suas aulas com o auxílio do mesmo. Na tentativa de entendermos os motivos que levaram o docente ao pouco uso do livro didático em sala de aula, perguntamos na entrevista: “Já que você acabou tocando no ponto do livro didático, fale um pouquinho sobre o livro didático utilizado por você aqui na sala de aula. Você fez a escolha do mesmo?”

Percebemos que nesse questionamento, o docente esclareceu muitos pontos que ainda estavam obscuros pelo pouco uso do livro didático. Na sequência do diálogo, o docente responde:

Pois é, eu entrei na escola, eu vim removido de uma outra escola e... quando eu cheguei aqui o livro já tinha sido escolhido. Foi escolhido por uma professora que já aposentou, eu vim para o lugar dela. O livro, não é um livro bom, de acordo com o meu ponto de vista. Ele não acompanha o CBC e... mas se a gente parar para perceber todos os outros livros que são colocados para nós na escolha do livro, quase que nenhum deles estão de acordo com o CBC. Esse que é o dilema maior. Então eu já me deparei com o livro na escola e tive que seguir, porque é... são poucos livros que tem. Nem todos os alunos tinham. Tinha aluno em outras salas que não tinha. Eu rodei escolas aí, não consegui achar o livro não, porque acho que só a nossa escola escolheu esse livro né? O Ser Protagonista, né? É... mas eu tô assim, graças a Deus que no ano que vem eu acho que vai mudar esse livro. Nós já fizemos uma nova escolha do livro didático. Acho que no ano que vem esses livros novos devem chegar e... mas, esse livro específico que a gente trabalhou durante esse ano, eu não gostei muito dele não.

Entendemos que o livro didático é um meio de comunicação entre a escola e seus alunos, por isso deve contextualizar o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Para LUCKESI (1994),

O livro didático é um veículo de comunicação importante dentro do sistema de ensino. Porém, não pode ser assumido sem crítica. Deve ser selecionado e utilizado de forma crítica, para que não sirva de veículo de conteúdos, métodos e modos de pensar que estejam em defasagem com a perspectiva que desejamos adotar (LUCKESI, 1994, p. 145).

Para compreender o pouco uso do livro didático por parte do docente, insistimos:

Pesquisador: Então, você o considera de certo modo ruim? **Professor:** É. Não é tão bom quanto eu esperava, né? **Pesquisador:** Mas, você o utiliza

sempre? **Professor:** Tem que utilizar porque é o nosso único recurso de escola estadual.

Durante o diálogo estabelecido, o docente deixa claro que usa o livro didático, mas que “*não gosta muito dele não*”, porque não foi ele quem fez a escolha do livro, uma vez que veio transferido de outra escola da rede estadual de ensino. Outra crítica apontada pelo docente é que os livros não acompanham o CBC (Conteúdo Básico Comum). Essa discussão é corriqueira entre todos os professores da rede estadual de ensino. Como professores, sentimos a mesma dificuldade. Podemos afirmar que não existe uma correlação dos conteúdos didáticos propostos pelo CBC e o PNLD (assim, no livro didático). Antigamente podíamos usar melhor o livro didático, uma vez que eram distribuídos em volumes únicos (todas as séries do ensino médio em apenas um volume), como agora cada série recebe um volume (específico para a cada série) esse trabalho torna-se um pouco mais dificultoso.

4.5 As aulas

Para melhor aproveitarmos a extensa coleta de dados, foi montado o QUADRO 7, que faz um breve resumo de todas as aulas assistidas.

QUADRO 7
Resumo das práticas docente e discentes apuradas no campo

Data* (2013)	Horário	Prática pedagógica	Ações dos sujeitos envolvidos	Conceitos geográficos destacados na aula
1ª Aula Observada (09.08)	1º	Apontamentos no quadro pelo professor, conversas sobre o assunto, apontamentos pelos alunos no caderno, organização de conteúdos para o 3º bimestre escolar e devolução de avaliações anteriores.	O professor aponta no quadro o conteúdo. Os alunos anotam em seus cadernos os apontamentos disponibilizados pelo professor.	Acreditamos que os conceitos de “espaço” e “território” estiveram envolvidos na aula, embora os mesmos estivessem presentes nesse momento apenas nas anotações. Os focos de tensão no século XX foi o tema central da aula.
2ª Aula Observada (09.08)	5º	O professor disponibiliza um trabalho para ser desenvolvido semanalmente pelos discentes, utiliza o livro para mostrar mapas pertinentes ao assunto, distribui atividade xerografada e realiza “chamada”.	O professor explica o conteúdo. Os discentes realizam a tarefa individualmente ou em duplas.	Como os conceitos de “espaço” e “território” estiveram presentes nas anotações da aula anterior, o professor explica o conteúdo envolvendo os mesmos conceitos. Os focos de tensão no século XX e o Leste Europeu foram os temas centrais da aula.
3ª Aula Observada (23.08)	1º	Apontamentos no quadro por parte do professor e organização da sala por parte dos alunos para a apresentação de trabalhos. Acompanhamento dos cadernos dos alunos por parte do professor.	Embora os alunos não fossem obrigados a apresentarem os trabalhos propostos, apenas dois grupos apresentaram os mesmos. O professor interveio nas explanações dos alunos. Toda a sala de aula ficou atenta às apresentações.	Os conceitos de “território” e “espaço” estiveram envolvidos na aula durante as apresentações. Não houve nenhum envolvimento nos conceitos, mas como se tratava de temas relacionados à Iugoslávia, Balcãs e Kosovo, esses conceitos estão presentes no cotidiano do conteúdo abordado.
4ª Aula Observada (23.08)	5º	Correção da atividade na aula do dia 09.08.2013.	A correção é realizada pelo professor. Os alunos participaram ativamente descrevendo suas respostas. O professor ratifica ou	Acreditamos que os conceitos de “espaço” e “território” estiveram envolvidos na aula, durante a correção da atividade. O tema central

			corrige a atividade fazendo relações com a mídia televisiva.	continuou sendo a Iugoslávia, os Balcãs e o Kosovo.
5ª Aula Observada (30.08)	1º	Apontamentos no quadro pelo professor, conversas sobre o assunto, realização de apontamentos pelos alunos no caderno,	O professor aponta no quadro o conteúdo. Os alunos anotam em seus cadernos os apontamentos disponibilizados pelo professor.	Acreditamos que os conceitos de “espaço” e “território” estiveram envolvidos na aula, embora estivessem presentes apenas nas anotações. O tema central da aula foi o continente africano.
6ª Aula Observada (30.08)	5º	Continuação dos apontamentos no quadro por parte do professor e alunos. Explicação de conteúdo.	O professor explica acerca das anotações repassadas aos alunos no quadro. Os alunos prestam atenção na explicação e dialogam com o professor quanto ao conteúdo da aula.	Além dos conceitos de “espaço” e “território” que continuaram envolvidos na aula, percebemos também o conceito de “região”, pois ao tratar do continente africano, o professor descreveu acerca do seu regionalismo e as características da “África subsaariana” e da “África do norte”.
7ª Aula Observada (06.09)	1º	O professor usa o livro e pede aos alunos para acompanharem a explicação. Desenvolvimento de atividade do livro.	O professor não lê o livro, mas descreve acerca do tema central da aula, pontuando e mostrando itens presentes nele, gráficos e mapas. Os alunos realizaram atividade do livro após a explicação do tema.	Os conceitos de “espaço” “território” e “territorialidade” estiveram presentes de forma indireta. Como o tema central da aula foi a atuação da China, do Brasil e dos Estados Unidos na África, acreditamos que os mesmos estavam contemplados na discussão.
8ª Aula Observada (06.09)	5º	Continuação das atividades propostas na aula anterior.	Os alunos continuaram realizando suas atividades. Sempre que necessitavam, buscavam a ajuda do professor que gentilmente os atendiam.	Os conceitos de “espaço” “território” e “territorialidade” estiveram presentes de forma indireta. Como o tema central da aula foi a atuação da China, do Brasil e dos Estados Unidos na África, acreditamos que os mesmos estavam contemplados na discussão.

9ª Aula Observada (13.09)	1º	Correção da atividade proposta e que foi realizada na aula anterior.	Professor corrige a atividade e os alunos participaram, descrevendo suas respostas. O professor corrige fazendo observações quanto aos assuntos abordados. Durante a correção, muitos discentes tiraram suas dúvidas.	Os conceitos de “espaço” “território” e “territorialidade” estiveram presentes de forma indireta. Como o tema central da aula foi a atuação da China, do Brasil e dos Estados Unidos na África, acreditamos que os mesmos estavam contemplados na discussão.
10ª Aula Observada (13.09)	5º	Continuação da correção iniciada na aula anterior e apontamentos no quadro.	No início da aula (ainda durante a correção), os discentes participaram ativamente, descrevendo suas respostas e o professor corrige fazendo observações quanto aos assuntos abordados. Na sequência, o professor aponta no quadro o conteúdo e os alunos anotam em seus cadernos.	Nessa aula, os conceitos de “espaço” “território” e “territorialidade” estiveram presentes de forma indireta durante a correção das atividades. Durante as anotações apontadas no quadro, os conceitos de “território” e “territorialidade” estiveram muito presentes, pois o tema central da aula (durante as anotações) foi a Ásia, seus aspectos regionais e seus movimentos separatistas.
11ª Aula Observada (20.09)	1º	Continuação das anotações de aula iniciadas na anterior.	O professor continua com os apontamentos no quadro e os alunos anotam em seus cadernos.	Os conceitos de “território” e “territorialidade” estiveram muito presentes, pois o tema central da aula (durante as anotações) foi a Ásia, seus aspectos regionais e seus movimentos separatistas. Os conceitos foram tratados de forma indireta, uma vez que estiveram presente apenas nas anotações.
12ª Aula Observada (20.09)	5º	Desenvolvimento de atividade proposta pelo docente.	Os alunos realizam a atividade proposta pelo docente. Alguns realizam individualmente, outros em duplas. As atividades apresentam	Os conceitos de “espaço” “território” e “territorialidade” estiveram presentes de forma indireta na realização das atividades. O tema central da aula foi

			questões do ENEM e de vestibulares.	a Europa, a Ásia e a África. Nessa aula, percebemos que o intuito era fazer uma revisão geral de conteúdo, pois na semana seguida haveria avaliação bimestral.
13ª Aula Observada (27.09)	1º	Correção da atividade realizada na aula anterior e revisão geral para a avaliação bimestral.	A correção é realizada pelo professor. Os alunos participaram ativamente, descrevendo suas respostas. O professor corrige, fazendo algumas observações do quanto aos assuntos abordados.	Os conceitos de “espaço” “território” e “territorialidade” estiveram presentes de forma indireta na correção das atividades. O tema central da aula foi a Europa, a Ásia e a África. Nessa aula, percebemos que o intuito geral era fazer uma revisão geral de conteúdo para a prova que foi realizada no mesmo dia.
14ª Aula Observada (25.10)	1º	Apontamentos no quadro pelo professor, conversas informais sobre a realização do ENEM, realização de apontamentos pelos alunos no caderno, organização de conteúdos para o 4º Bimestre escolar.	O professor aponta no quadro o conteúdo. O professor explana acerca das anotações repassadas aos alunos no quadro. Os alunos prestam atenção na explicação.	O tema central da aula é “os desafios geopolíticos do século XXI”. O professor faz diferenciação entre geografia política e geopolítica. Como o assunto abordado trata acerca de focos de tensão, os conceitos de “espaço”, “território” e “territorialidade” estiveram presentes.
15ª Aula Observada (25.10)	5º	Esclarecimentos quanto a uma possível visita técnica ao Parque Estadual do Ibitipoca - MG	Interações entre docente e discentes quanto à possibilidade de visita técnica.	A aula não abordou nenhum conceito geográfico.
16ª Aula Observada (22.11)	1º	Apontamentos no quadro e realização de atividades por parte dos alunos	Os discentes copiam as anotações disponibilizadas pelo professor. Na sequência realizam as atividades individualmente ou em duplas.	O tema central da aula é “geopolítica do meio ambiente”. Acreditamos que os conceitos de “território” e “territorialidade” estiveram indiretamente envolvidos na aula.
17ª Aula Observada (22.11)	5º	Aplicação de um questionário por parte do	Todos os discentes presentes (28 alunos no total) foram informados	A aula não abordou nenhum conceito geográfico.

		pesquisador, a fim de tratar o perfil dos alunos envolvidos na pesquisa	quanto à aplicação do questionário e participaram livremente e voluntariamente da aplicação do mesmo.	
18ª Aula Observada (29.11)	1º	Divulgação dos resultados anuais finais	O professor disponibilizou as notas bimestrais e as notas anuais aos alunos. Os que necessitavam tiraram dúvidas com o docente	A aula não abordou nenhum conceito geográfico.

* No dia 16 de agosto não houve aula, pois era recesso de feriado municipal. No dia 27 de setembro e 29 de novembro não houve aula no quinto horário, pois era “semana de prova”. No dia 1º de novembro, o pesquisador faltou por motivos particulares. No dia 8 de novembro, os alunos estiveram envolvidos em evento externo.

Acreditamos que, das dezoito aulas acompanhadas, em três delas não houve a possibilidade de construção do raciocínio geográfico. Nessas aulas não houve construções significativas, pois trataram de uma possibilidade de estudo do meio (trabalho de campo em Ibitipoca, Minas Gerais), da aplicação do questionário para traçarmos o perfil discente e da divulgação de notas finais pelo docente.

Para darmos sequência em nossas discussões e análises, informamos que muitos elementos estiveram presentes nas aulas observadas: a escrita (os apontamentos, resumos, passados no quadro), a leitura (silenciosas e orais), a participação dos alunos (durante as explicações, sanando dúvidas e corroborando com as ideias refletidas em sala pelo docente), a exposição oral (apresentação de trabalhos) e as mediações realizadas por parte do docente (com o uso de mapas e a utilização do livro didático). Conforme citado anteriormente no QUADRO 7, essas foram as principais práticas que contemplamos no cotidiano da sala de aula.

4.5.1 O trabalho na sala de aula: os conceitos geográficos diante do pensamento vygotskyano

Conforme já destacamos, embora o planejamento anual não tenha se concretizado por completo, devido a algumas impossibilidades, percebemos que o docente tem um grande compromisso com o plano de ensino e o respectivo conteúdo que foi planejado, bem como com a aprendizagem significativa dos alunos. Notamos que ele prepara as suas aulas e busca alternar suas práticas; ora anotando, ora apresentando um conteúdo, ora realizando tarefas e as

corrigindo, ora observando as pesquisas realizadas pelos discentes. Portanto, acreditamos que essa variedade de práticas possibilita a construção do raciocínio geográfico na sala de aula.

Diante do grande compromisso do docente perante a turma, observamos as discussões de Rego *et al.* que apontam:

a função do professor vai muito além do conhecimento de sua disciplina, pois assumimos um compromisso cada vez maior com os nossos educandos. Conhecer bem a nossa disciplina faz-se necessário, como também possibilitar situações de ensino-aprendizado que deixem marcas, preferencialmente positivas, nos nossos educandos, isso é compromisso de cada um (REGO *et al.*, 2007, p. 90).

O docente, dentro de suas possibilidades, realiza uma leitura mediada, interpretando os fundamentos do contexto escolar da Geografia Política, estabelecendo relações com a abordagem pela mídia e o cotidiano dos discentes. Na sala de aula, observamos que alguns conceitos geográficos se fizeram presentes. Os conceitos de “espaço”, de “território” e de “territorialidade” foram os conceitos que vislumbramos nas aulas. Sabemos que outros conceitos fazem parte da ciência geográfica, mas esses foram os que contemplamos, talvez fortemente influenciados pelo CBC, através do eixo temático IV (Os cenários da globalização e fragmentação), conforme planejado e abordado pelo docente ao longo do semestre letivo.

Como já mencionamos, através dos resultados do questionário, metade dos alunos afirma que o principal objeto e/ou conceito da Geografia é o de “território”. Acreditamos que a influência desse conceito esteja presente devido à enorme carga de leituras e mediações que foram tratadas ao longo do semestre letivo. Essa influência do campo da Geografia Política esteve presente nos textos, nas anotações, nos mapas observados, nas mediações realizadas pelo docente etc. Acreditamos ainda que a palavra território foi muito usada nos textos e nos diálogos estabelecidos entre o docente e os discentes, fazendo com que o conceito de “território” fosse mais compreendido pelos alunos. Também cabe salientar que o conceito de “espaço” ficou sempre subentendido, portanto, nunca fora mencionado de forma direta.

Buscando compreender os conceitos experienciados na sala de aula ao longo de nosso semestre de observação, criamos o QUADRO 8, que mostra os possíveis conceitos envolvidos nas aulas e o número de aulas em que os mesmos se fizeram presentes.

QUADRO 8

A construção do raciocínio geográfico na sala de aula: conceitos presentes

Objetos e conceitos geográficos	Números de aulas em que estiveram presentes
espaço	13
território	16
territorialidade	10

Cabe lembrar que o espaço geográfico é um dos principais objetos da ciência geográfica e, portanto, deve ser visto como um conceito amplo e ao mesmo tempo específico, pois pode e deve contribuir para a construção de outros conceitos do raciocínio geográfico. Para Pontuschka *et al.* (2009),

a Geografia contemporânea tem privilegiado o saber sobre o espaço geográfico em suas diferentes escalas de análise. Enquanto disciplina escolar deve propiciar ao aluno a leitura e a compreensão do espaço geográfico como uma construção histórico-social, fruto das relações estabelecidas entre sociedade e natureza (PONTUSCHKA, 2009, p. 264).

Nesse sentido, o professor deve ser visto como aquele que detém o conhecimento (no nosso caso, o conhecimento geográfico) e também é o responsável em “mediar” no aluno, suas descobertas, fazendo intervenções diretas e intencionais, sem colocá-lo num papel passivo, de receptor, mas oportunizando ao mesmo, a capacidade de construir conceitos e seus significados e, portanto, se apropriar de determinados conhecimentos.

Para Cavalcanti,

A prática do ensinar é realizada por sujeitos que têm experiências pessoais, emoções, crenças, conhecimentos acadêmicos e conhecimentos cotidianos, que são acionados no processo de trabalho, transformando-se em dispositivos que são acionados no processo de trabalho, transformando-os em dispositivos teórico-práticos da ação. Esses dispositivos caracterizam o trabalho docente como profissão e são definidos como parte de uma estrutura institucional e social mais ampla (CAVALCANTI, 2012, p. 88).

Portanto, nos dias atuais, acreditamos que a educação deve promover um ensino pautado na criticidade, na autonomia e na emancipação do sujeito diante do mundo em que

está inserido. Todos esses objetivos são alcançados através da mediação do professor em sala de aula. Para Callai (2002),

Uma educação que tem como objetivo a autonomia do sujeito passa por enunciar o aluno de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo em que vive. O processo de construção do conhecimento é, pois, uma tarefa que o estudante deve realizar, e o nosso desafio como professores é oportunizar-lhe as condições para tanto (CALLAI, 2002, p. 101).

Conforme mencionamos em nosso primeiro capítulo, a Geografia escolar de hoje é reflexo de todo o processo de evolução do pensamento geográfico e de sua consolidação no campo epistemológico de sua ciência. Alguns autores abordam que na atual Geografia escolar existam “muitas geografias”. Rego *et al.* concorda,

A geografia escolar (será que existe mais de uma geografia?), mais do que nunca, deve ser trabalhada de forma a instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade e com suas múltiplas aproximações: eles devem saber operar o espaço! Tal postura procura dar conta da compreensão da vida social refletida sobre os diferentes sujeitos, agentes responsáveis pelas (trans)formações. Com isso, parece ficar mais fácil para o sujeito reconhecer as contradições e os conflitos sociais e avaliar constantemente as formas de apropriação e de organização estabelecidas pelos grupos sociais e, que quando desejar, buscar mecanismos de intervenção (REGO *et al.*, 2007, p. 43).

Mas, afinal, que geografia encontramos presente na sala de aula observada? Que práticas estão presentes nesse processo de construção do raciocínio geográfico? Percebemos que o docente não vivencia uma “geografia em específico”, mas é influenciado por “várias geografias”. Durante o processo de mediação das aulas, verificamos que ele ora é tradicional, ora é crítico, ora é observador, ora é um mero descritor. Essa realidade é devida à sua formação enquanto professor, não só no momento em que estava em uma cadeira de universidade, mas também por ter experienciado a Geografia escolar em toda sua vivência de escola básica.

Observamos através da entrevista que o docente tem uma aproximação forte com o campo da Geografia chamado de “Geografia humana”. Conseguimos essa confirmação, somente através da entrevista. Tão embora, o tema central das aulas no segundo semestre do ano de 2013 tenha sido a globalização e o espaço geográfico mundial, percebemos que a ênfase do espaço físico pouco se fez presente nas discussões. Na entrevista estabelecemos o seguinte diálogo com o docente:

Pesquisador: Só para a gente começar a fechar a entrevista, qual ramo da geografia você mais gosta de lecionar e por quê? **Professor:** o ramo da geografia que eu mais gosto de lecionar? A humana. É mais fácil de repassar, né? Eu gosto muito também de escutar e de ver os alunos discordarem daquilo que eu falo tem hora. Não professor, não é isso não. Isso é legal. É interessante. Desse modo eu monto a minha linha de raciocínio.

Na busca por detectarmos qual Geografia era vivida naquela sala de aula e na tentativa de conhecer os aspectos relativos aos conceitos da ciência geográfica presentes naquele cotidiano, perguntamos ao docente durante a entrevista:

Pesquisador: Ao preparar o plano de aula anual e as aulas, você se preocupa mais com os conteúdos geográficos ou com os conceitos e objetos de estudo da Geografia? **Professor:** Com certeza com os conceitos e objetos de estudos. É... porque através deles é que o aluno pode estar se interessando, tendo um interesse maior por isso...

Diante dessa resposta percebemos que o professor reconhece a importância dos conteúdos, mas, sobretudo, os conceitos. Os conceitos e conteúdos devem ser vistos, de forma direta e indireta, como os grandes responsáveis pela consolidação da Geografia escolar e por consequência da ciência geográfica. Porém, quando questionado sobre qual(is) conceito(s) e objeto(s) é (são) importante(s) para a Geografia, o docente não cita em nenhum momento qualquer conceito ou objeto que seja específico para a mesma. Isso se estabelece no seguinte diálogo da entrevista:

Pesquisador: É... então fala para mim, que conceitos ou objetos você reconhece como mais importantes para a Geografia? **Professor:** Que conceitos e objetos? É... o conceito da geografia hoje que a gente vê aí, que nós trabalhamos na sala de aula... eu tento trazer esse conceito da Geografia nesse mundo globalizado... e... mostrar que a Geografia hoje ela é posta em concursos que eles vão fazer e em vestibular com atualidades. Nós precisamos da Geografia para entender como que essa atualidade está acontecendo. Como que acontece isso tudo no mundo hoje. Então esse conceito de Geografia é passado por eles em sala talvez seja um pouco meio vazio por falta de um recurso maior da escola, porque a gente fica de mãos atadas, mas o pouco que a gente pode fazer, a gente faz, de acordo com... com o possível, com o nosso material, que nos é dado.

Essa dificuldade em reconhecer os objetos e conceitos da ciência geográfica por parte do docente, pode ter se dado, devido fato de que ao longo de sua trajetória geográfica essa discussão tenha sido fraca ou inexistente; tanto na escola básica, quanto em sua formação na universidade. Acreditamos que essa é a realidade da maioria dos docentes nos dias atuais.

Todo esse campo epistemológico da Geografia é muito obscuro para a maioria dos licenciados e bacharéis em Geografia.

A importância da mediação nas aulas desse professor é uma característica marcante. Ele interage bem com os alunos e media as aulas de forma muito simples e objetiva. Para Tardif “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (TARDIF, 2012, p. 167).

Durante a entrevista, estabelecemos um diálogo que buscasse compreender os métodos ou meios de ensino que o professor se propõe a executar no cotidiano da sala de aula:

Pesquisador: Então, diante do que você destacou como sendo o mais importante conceito ou objeto da Geografia, que método de ensino você geralmente usa para ensinar? **Professor:** Método de ensino? A conversa, tentando mostrar o caminho das pedras... é... a pesquisa é fundamental para que eles possam, como eu disse antes, se interessar um pouco mais sobre o assunto... é... as anotações também são bem importantes, conceitos de trechos do livro ou do assunto que a gente tá trabalhando, pra gente poder desenvolver um trabalho melhor, que seja mais.... buscando assim com o conhecimento do aluno que está dentro do nosso propósito.

Acreditamos que, ao falar em “conversa”, o docente queira dizer que através do “diálogo”, ele estabelece forte vínculo com os estudantes. Diante do pensamento vygotskyano, chamamos esse evento de “mediação” através da fala. Ainda na busca por identificar “a Geografia” do entrevistado, perguntamos sobre que Geografia ele busca mediar aos alunos. Observamos que o professor ficou meio apreensivo com a pergunta. Acreditamos que ele jamais teria parado para pensar sobre isso. Sendo assim, estabelecemos o seguinte diálogo:

Professor: Que Geografia que eu busco transmitir? **Pesquisador:** Ou mediar, vai depender de qual você mais se adéqua. **Professor:** Pois é, tento transmitir a Geografia de modo simples e objetivo, não sou de ficar de muito blábláblá lá na frente, você já viu, já percebeu. Gosto que trabalhe em cima de alguns conceitos da Geografia, seja ela humana... o que a gente trabalha mais no ensino médio é Geografia humana. No fundamental a gente pega um pouquinho mais da física, porque é mais gostosa de trabalhar, porque a gente gosta mais do “tete a tete” com o aluno, discutindo. Ele dando sua opinião, discordando. Tento transmitir isso da forma mais simples. Tento buscar dados mais simples, que eles possam entender melhor determinado assunto. Não tento ficar floreando muito as coisas, ah não... com teorias, porque o aluno gosta mais é do “vamo que vamo”, é isso aí e pronto e acabou. Se ficar floreando muito o aluno perde até o interesse. Porque a teoria é maravilhosa, mas a prática é diferente. A gente vê que eles se interessam de uma certa forma do pouco que é passado para eles. Porque a gente fala sobre determinado assunto, dá um conceito no quadro e atividades em cima

daquilo ali. Então o trabalho é dessa forma e com isso eles conseguem estudar para tentar a prova depois e saírem bem na prova com o questionário que agente passa no final de cada bimestre.

Em síntese, vimos que tanto para o professor quanto para os alunos, os conceitos da ciência geográfica estão um pouco distantes de suas realidades de discussão e análise. Sendo assim, Pontuschka *et al.* afirmam que

A escola de ensino básico fica sendo o lugar para o professor realizar o relacionamento entre áreas do conhecimento que fazem parte do espaço geográfico. No entanto, se o professor não tiver sólida formação disciplinar, voltada para a educação geográfica, poderá reproduzir a fragmentação existente na universidade, pois o conhecimento não se dá por justaposição, mas, sim, por uma rede intrincada de relações (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 161).

Precisamos destacar ainda que durante a construção dos conceitos, devemos saber diferenciar o conceito espontâneo, do científico, conforme discutimos no capítulo 1. De acordo com Vygotsky,

É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado - quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar “no passado e agora”; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples “aqui e em outro lugar” (VYGOTSKY, 1993, p. 93).

Ao longo de toda a coleta de dados no campo, observamos que o uso de caderno por parte dos discentes (para anotar dos apontamentos) era uma prática corriqueira. Os alunos utilizaram o caderno para anotarem os apontamentos passados no quadro (resumos ou tópicos), para realizarem as tarefas e para fazerem suas pesquisas semanais. Percebemos que o professor realiza apontamentos no quadro com o intuito de promover o registro das aulas e para orientar os discentes sobre o andamento do conteúdo, conforme o plano de ensino apresentado.

Diante do exposto, parte da comunicação (mediação) entre o professor e os alunos nessa turma foi realizada por meio das práticas orais, leituras e anotações. Podemos considerar que o professor se apropria, na maioria das vezes, de aulas expositivas.

Quanto ao aspecto de mediação, observamos que, é por meio do quadro (lousa) que o ele organiza suas “falas” e orienta suas aulas (tema das aulas, exercícios, tópicos que

resumem acerca de um conteúdo etc.). Nesse sentido, acreditamos que o professor constitui a sua aula e a “formaliza” de modo que demonstre o conteúdo planejado. Embora busque estimular os estudantes, consideramos que a maioria deles participa apenas como ouvintes. Diante disso, lembramos do que Paulo Freire chama de “educação bancária”. Para ele,

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam (FREIRE, 2005, p. 66).

Buscando explicitar quanto aos métodos/meios de ensino e práticas vividas na sala de aula, elaboramos o QUADRO 9.

QUADRO 9
Métodos/meios de ensino e práticas vividas na sala de aula

Métodos e meios	Número de aulas em que acontecem
Apontamentos no quadro	8
Uso do livro	7
Presença de mapas	5
Apresentação oral dos alunos	1
Professor verificou as pesquisas realizadas pelos discentes	6
Alunos realizaram tarefas e/ou correções das mesmas	8

No intuito de entendermos melhor os eventos presenciados na sala de aula, elencamos os itens que se seguem como forma de compreender as situações vividas nos campo: as aulas com mapas, com apresentações orais e pesquisas realizadas pelos alunos, com tarefas e suas correções e com o uso do livro didático.

4.5.2 As aulas com apresentação oral e as pesquisas realizadas pelos alunos

Nesse item, trataremos de dois eventos que contemplamos na sala de aula observada. Em nossa pesquisa, observamos que o docente possibilitou uma apresentação oral (uma espécie de seminário) uma vez ao longo do semestre letivo, e deu aos estudantes a possibilidade de desenvolverem pesquisas livres em jornais, revista e internet sobre os assuntos mais discutidos na semana pela mídia. O tema não precisava necessariamente estar vinculado aos conceitos e conteúdos que estavam sendo tratados em sala.

No dia 23 de agosto de 2013, os discentes apresentaram trabalhos diante dos seguintes itens: Iugoslávia, Kosovo e Balcãs. Esse seminário foi marcado com duas semanas de antecedência. Ao final da explanação, conseguimos entender que a apresentação oral não era obrigatória. Portanto, todos desenvolveram seus trabalhos no formato escrito e apenas alguns grupos quiseram descrever/relatar suas pesquisas.

Acreditamos que essa atividade, baseada numa interação em grupo, tinha como objetivo, estimular a participação dos alunos e possibilitar a construção de habilidades orais e do conhecimento através da interação (coletividade). Nesse sentido de construção, percebemos apenas as interações que se deram durante as apresentações. Notamos que alguns grupos de alunos se posicionaram à frente da sala, outros ficaram sentados. Alguns discentes falaram e outros não se manifestaram. O QUADRO 10 mostra parte da aula e relata o cotidiano da apresentação oral dos trabalhos.

QUADRO 10
Práticas docente e discente apuradas no campo

Aula do dia 23 de agosto de 2013- 1º horário

[...] Para assistir a apresentação dos trabalhos em grupo, o professor senta ao fundo da sala para acompanhar e fazer suas anotações. Às 07h15min, o primeiro grupo posiciona-se à frente para iniciar a apresentação. O grupo é formado por cinco alunos, mas apenas três estão de pé. Um aluno começa a apresentação em tom não audível. Ele apresenta sobre a Iugoslávia, citando a composição histórica pela qual passa esse espaço territorial. Na sequência, outro aluno apresenta os aspectos históricos e as principais características étnicas e religiosas da Iugoslávia. Uma outra aluna lê que a Iugoslávia foi formada por seis países. A mesma dá ênfase quanto aos acontecimentos que marcaram a década de 1980/90. A aluna ainda explica o processo de independência vivenciado pelos países que formaram a Iugoslávia. A explanação do grupo termina às 07h21minh. O professor indaga a composição do grupo para saber a respeito da formação do mesmo. Após a apresentação, os alunos aplaudem os colegas. Na sequência, um outro grupo organiza-se para a apresentação. O referido grupo tira dúvidas com o professor em tom não audível. O professor pede organização para a classe. Às 07h25min, o segundo grupo começa sua apresentação sobre Kosovo. O grupo é composto por seis alunos, sendo que quatro deles estão de pé à frente da sala e dois alunos estão sentados. Dois alunos (simultaneamente) relatam as características desse território e sua formação. Os alunos apenas explicam, não leem. Duas alunas, na sequência, leem sobre os aspectos históricos e relatam acerca da conhecida “guerra de Kosovo”. O grupo termina a apresentação às 07h30min. Durante o período de apresentações, a maioria dos alunos presta bastante atenção. Às 07h32min, o professor fala que a apresentação foi rápida, que infelizmente a maioria dos alunos não havia desenvolvido a pesquisa e que um terceiro grupo preferiu não apresentar. O professor explana algumas informações a respeito da Iugoslávia, do Kosovo e dos Bálcãs, reforçando as apresentações [...]

Observamos, através do quadro, que a maioria dos alunos não quis apresentar seus trabalhos. Acreditamos que a não apresentação por parte dos discentes pode ter se dado por dois motivos; ou os alunos realmente não quiseram apresentar seus trabalhos, pois a apresentação oral era optativa, ou ficaram constrangidos com a nossa presença. Afinal, era a nossa terceira aula observada.

Acreditamos que o ensino da Geografia escolar pode e deve estimular as interações, através de possíveis estudos em grupos e as discussões em sala de aula. Essas estratégias de ensino são amplamente discutidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Currículo Básico Comum. Nesse sentido, Lacoste (2008), comenta que o raciocínio geográfico é fundamental para a construção de cidadãos. Para ele, é importante que os professores entendam a importância do “saber-pensar [...] como uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontra cada um de nós” (LACOSTE, 2008, p. 255-256).

Diante disso, para o pensamento de Vygotsky, o sujeito se desenvolve à medida que interage com o meio e com os outros indivíduos. É através dessa interação que o sujeito sofre as interferências do meio e também a influencia. Consideramos então, que, para

Vygotsky, o meio exerce grandes influências no desenvolvimento do sujeito. Portanto, cabe-nos pensar acerca do papel da escola na atualidade, onde a interação entre os sujeitos está fortemente marcada pela influência de toda a comunidade escolar. É nessa perspectiva, que vemos a escola oportunizando aos alunos possibilidades de construção de conhecimentos, conceitos e valores, promovendo a interação e as relações inter e intrapessoais e dando significado ao processo de aprendizagem.

Portanto, acreditamos que o docente estimulou a reflexão sobre os diversos contextos que foram explanados por parte os discentes e buscou a interação dos mesmos por meio da interação oral e do debate coletivo diante dos conflitos e suas espacialidades.

Diante dessa prática pedagógica, Cavalcanti contribui dizendo que,

Os conteúdos necessitam ser problematizados de maneira que se tornem um problema de todo o grupo envolvido. Para tratar conteúdos com nível de pesquisa mais construtiva, é importante que os temas mais amplos sejam abordados na sua manifestação no espaço vivido pelos alunos (CAVALCANTI, 2012, p. 79).

Portanto, esse trabalho de apresentação oral, foi a única vez no semestre letivo que o professor permitiu a sistematização de uma apresentação em forma de seminário. Entendemos que ele oportunizou a compreensão do conteúdo disciplinar e cumpriu seu papel de mediador, fazendo explicações e colaborando com as falas dos discentes. Acreditamos que ele promoveu o interesse dos estudantes na aula de Geografia através de seu desempenho dinâmico.

Para Pontuschka *et al.*,

Mais do que o aprendizado em lidar com as formas de linguagem, o que está em jogo é a própria comunicação. Se a escola não garantira comunicação, compromete o aprendizado. Nesse sentido, a comunicação apresenta-se como ferramenta imprescindível no mundo atual e como requisito fundamental no âmbito do processo de ensino e aprendizagem. Assim, é importante identificar o sentido e a finalidade (PONTUSCHKA, 2009, p. 220).

Assim, o docente possibilitou uma discussão dentro da Geografia Política e do eixo temático IV do CBC, onde organizou suas falas e intervenções por meio da interpretação de diferentes autores e obras que tratam sobre os temas abordados na Escola Básica.

Quanto às pesquisas livres, as mesmas foram realizadas semanalmente pelos discentes. Elas eram uma continuação de trabalhos já desenvolvidos por outros docentes ao longo do ensino médio (nas séries anteriores). Essa me parece ser, uma proposta que consta do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

O QUADRO 11 mostra que, na primeira aula do segundo semestre letivo, o docente combina com os discentes os aspectos da pesquisa.

QUADRO 11
Práticas docente e discente apuradas no campo

1ª aula observada: dia 09 de agosto de 2013- 1º horário

O professor informou aos alunos acerca de um projeto interdisciplinar que será desenvolvido. Continuando, ele perguntou quem conhecia o Professor X. O docente esclareceu a todos que o referido professor já fazia trabalhos com jornal, e que alguns já o conheciam. [...] Continuou explicando que esse trabalho será desenvolvido durante os 3º e 4º bimestres. Os alunos deverão trazer 5 (cinco) “reportagens” e/ou “notícias” colocadas no caderno, com as referidas fontes, todas as sextas-feiras.

Nesse sentido, o docente da turma proporcionou momentos importantes de pesquisas e aprendizagens. Diante dessa proposta, vemos que existe todo um trabalho de leitura e reflexões, e do compromisso com o contexto geográfico. Acerca das leituras, Pontuschka *et al.* apontam que

Cabe ao professor de qualquer disciplina motivar o aluno a encarar os estudos como uma tarefa significativa e interessante. Se o aluno apresenta dificuldades em ler, analisar e redigir textos, é importante a orientação docente [...]. em qualquer disciplina, também em geografia, é possível orientar os alunos para a melhor maneira de estudar um texto, desenvolvendo a capacidade de lidar com essa forma de comunicação e ampliando a possibilidade de compreender a realidade social com maior profundidade (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 219).

Durante nossa entrevista, perguntamos ao professor a respeito das pesquisas que os alunos realizaram em casa. Nesse sentido, estabelecemos o seguinte diálogo:

Pesquisador: Eu percebo que você, durante as aulas, que você pede para os alunos fazerem pesquisas. Sobre essas pesquisas que os alunos geralmente fazem com jornais e revistas, como você as observa? **Professor:** Olha, essas pesquisas é... especificamente dizendo que as pesquisas que a gente tava fazendo sobre o jornal. É agente... nós professores de Geografia do colégio, nós fizemos um plano de intervenção pedagógica, que foi feito em junho né? E o professor X que já vinha trabalhando com essa questão de notícias da atualidade e foi bem visto por todos os professores e achamos interessantes, a gente manter os alunos bem informados né? Porque quando a agente pergunta se eles assistem um jornal ou lê uma revista, ou entra em um site de notícias, ninguém faz isso. Então o nosso intuito é manter esses alunos um pouco mais atualizados no cotidiano, com o dia a dia. O que esta acontecendo aqui e fora, né? Da sua cidade, do mundo. Então o nosso intuito era manter esses alunos, né? dentro do... dentro desse mundo globalizado aí que nos trás tantas notícias durante o dia inteiro.

Percebemos que alguns objetivos priorizam essa prática: dar continuidade a um trabalho que já vem sendo desenvolvido pela escola (de forma interdisciplinar), aprimorar a leitura crítica dos alunos diante dos eventos atuais e promover o conhecimento geográfico através das diferentes mídias, principalmente diante dos materiais impressos.

Em nenhum momento no campo tivemos o contato com essas pesquisas e ficamos curiosos quanto à qualidade dos materiais. Para averiguarmos a respeito da qualidade dos materiais, estabelecemos o seguinte diálogo durante a entrevista:

Pesquisador: É, você acabou falando um pouco sobre a importância dessas pesquisas para os alunos. E a qualidade dos materiais que vocês recebem desses alunos? Dessas pesquisas? **Professor:** É... o... a gente vê aqui na escola... a gente não tem tanto recurso para poder repassar para os alunos. Então a qualidade é que os alunos tragam esses recursos anotados em seu caderno ou que copiem da internet. Eu quero que eles anotem. Ao mesmo tempo, a gente tá trabalhando caligrafia, a escrita dos alunos e... a gente usa esse recurso é lápis, caneta e caderno mesmo. É isso. É pouco recurso que a gente tem. **Pesquisador:** Mas a qualidade é boa? Eles empenham? **Professor:** Sim. Assim, não é cem por cento. Você com a sua observação você pode ver que nem todos é... vinham para a sala de aula com esse empenho do jeito que a gente esperava, mas podemos dizer que numa faixa de setenta por cento é bom.

Percebemos através das falas que o docente considera o trabalho bem executado. Cabe destacar ainda que, embora a pesquisa seja avaliativa, alguns alunos optam por não a desenvolverem semanalmente. No entanto, o professor considera que os mesmos são bem desenvolvidos pela maioria. Observamos também que, na quase totalidade das aulas, ele observa os cadernos e as anotações dos estudantes. Ficamos apreensivos por compreender os objetivos dessa “verificação”. Num momento da entrevista, perguntamos sobre isso:

Pesquisador: Eu percebi nas aulas que você observa muito o caderno. Qual o objetivo dessa observação? **Professor:** É pra ver se o aluno está trabalhando, né? Pra ver é... também, é uma questão é até bem interessante de observação de caderno. Pra ver o aluno que copia. Porque tem muito aluno que copia do colega. Você pode perceber muito desse tipo em sala de aula que muitos começam a copiar. Então eu reparo muito nessa linha de pesquisa que eu peço pra fazer, que muitas batem uma com a outra e ali que eu analiso o conceito. Alguns perguntam: por que você não me deu o conceito? Sua questão é idêntica a do seu colega e você sabe que você copiou, então é um jeito de você falar: para de copiar, para de “CTRL + C” e “CTRL + V”, então começa a pesquisar. Então é um alerta que eu faço, no modo de observação que eu tenho pra tentar alertar pra eles dessa cópia, da famosa cópia e que eles gostam tanto de fazer. Mas, é um ponto de vista diferente meu dentro de sala de aula.

Nesse diálogo, fica claro que, a maioria das “verificações” de caderno acontece por causa das pesquisas e atividades (tarefas) que são desenvolvidas. De certa forma, também acreditamos que, o professor consegue ter um maior “controle” dos alunos, diante do acompanhamento do conteúdo e do aspecto disciplinar (comportamental) deles. Nesse sentido, “é oportuno que o professor da disciplina saiba lidar com as diferentes linguagens utilizadas para a análise geográfica” (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 264).

4.5.3 As aulas em que foram desenvolvidas atividades com o auxílio do livro didático

Conforme já mencionamos, reconhecemos o livro didático como um instrumento importante para a sala de aula. Sabemos que o mesmo pode servir como um apoio para as aulas, mas nunca deve ser visto como uma “escora” por parte dos professores. Ele é um recurso disponível na escola, mas não o único.

Para Pontuschka *et al.*, “o livro didático deveria configurar-se de modo que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão geográfica com seus alunos, mas existem fatores limitantes” (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 343). Corroborando com essa discussão, Sousa Neto afirma que “se a formação profissional for desqualificada, os professores tenderão a ver nos livros e nos currículos prescritos a sua tábua de salvação e reproduzirão exatamente aquilo que está colado nas páginas” (SOUSA NETO, 2008, p.25). Portanto, o livro didático deve ser algo que contribua para o cotidiano da sala de aula, não se fazendo como mero instrumento de uso.

O professor observado, conforme já mencionamos, encara o livro de certo modo como “ruim” e “não gosta muito dele não”. Na opinião dele, o livro selecionado pela escola apresenta alguns fatores limitantes para a sua utilização na sala de aula, mas acreditamos que ele, de fato, encara e reconhece o livro didático com um instrumento auxiliar.

Para Pontuschka *et al.*, é melhor que os alunos tenham livros “limitados” do que não o tenham. As autoras apontam que,

Apesar das críticas, dos limites que o livro didático impõe ao processo de ensino e aprendizagem e do crescente interesse econômico no mercado editorial, acreditamos ser preferível o aluno ter em mãos um livro de Geografia a não ter nenhum, principalmente por sabermos que, no que tange a milhares de famílias brasileiras, o livro não faz parte dos elementos culturais presentes em nossos lares (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 343-344).

Na sala de aula observada, vimos que o professor utiliza o livro como instrumento auxiliar do processo de ensino-aprendizagem. Ele fazia uso do mesmo somente para destacar para alunos o tema das aulas, mostrar mapas e gráficos e realizar tarefas.

Nosso intuito com esse item não é fazer uma discussão acerca do livro didático, mas mostrar as tarefas que os alunos realizam em sala e muitas delas no livro didático.

Para Pontuschka *et al.*,

As atividades podem colaborar no avanço da compreensão do conteúdo do texto desde que tenham essa intenção. No entanto, não podem ser reprodução de excertos do texto. Há uma série de atividades que podem ser propostas com o uso de outros textos diferentes, não contidos no corpo do capítulo, com mapas, gráficos, imagens de satélite e fotografias, constituindo um repertório de linguagens que o aluno precisa conhecer e analisar para que, com base nesses elementos, desenvolva um processo de criação, exigência das várias dimensões da vida (PONTUSCHKA *et al.*, 2009, p. 346).

A primeira tarefa que vimos ser aplicada na sala de aula, se deu na segunda aula observada. Após explicações sucintas a respeito do conteúdo trabalhado em sala, o professor distribuiu essa tarefa (xerografada) para ser desenvolvida em casa como atividade extraclasse e somente na quarta aula, aconteceu a correção da mesma.

Essa tarefa contemplava perfeitamente os temas tratados em sala, mas nos deparamos com questões de forte cunho tradicional, do tipo: O que é isso? Onde? Quanto? Qual? Em que data? Apesar dessa característica, percebemos que os alunos sentiram-se motivados com a correção da tarefa, pois participaram ativamente e construíram junto com o professor o raciocínio geográfico. Portanto, eles colaboram com a aprendizagem, tornando-se sujeitos ativos desse processo. Em nossas notas de campo acompanhamos essa correção. O QUADRO 12 mostra como ela se deu.

QUADRO 12
Práticas docente e discente apuradas no campo

4ª aula observada: dia 23 de agosto de 2013- 5º horário

Às 10h53min, o professor começa a correção das atividades e explica que são dez perguntas e que as mesmas conseguiriam ser respondidas de acordo com o capítulo 9, sobre o Leste Europeu, a partir da página 130 do livro. Sobre a primeira pergunta, o professor pede para um aluno ler o questionamento. O aluno lê a pergunta. O professor responde e explica que os países que assumiram a Alemanha no Pós-Guerra foram: Reino Unido, Estados Unidos, União Soviética e França. Pede aos alunos para observarem o mapa da página 130, bem como a legenda para confirmarem a resposta da questão. Sobre a segunda pergunta, um aluno lê a questão a pedido do professor. O professor responde e explica que o muro de Berlim serviu para impedir o deslocamento dos moradores entre as partes ocidental e oriental do país, assim dividindo a Alemanha em duas. Sobre a terceira pergunta, um aluno lê a pergunta e outro responde a pedido do professor. O professor ratifica a resposta do aluno e acrescenta que outros possíveis problemas enfrentados pelos alemães foram: algumas diferenças socioculturais, desemprego e preconceito. Quanto à quarta pergunta, um aluno a lê a pedido do professor. O professor responde que o continente europeu recebeu muitos africanos, latino-americanos e asiáticos; nessa ordem, de acordo com o mapa da página 132 do livro. Sobre a quinta pergunta, um aluno lê e outro responde. O professor confirma a resposta do aluno que descreveu quanto aos problemas xenofóbicos enfrentados pelos imigrantes e pede aos alunos para completarem/observarem que muitos imigrantes “abrem mão” de seus costumes para manterem-se nesses territórios. Sobre a sexta questão, um aluno lê e outro responde. O aluno relata o contexto das diferenças étnicas, religiosas, sociais e econômicas na antiga Iugoslávia. O professor confirma a resposta e ressalta que durante a apresentação do trabalho, um grupo relatou as principais diferenças existentes na ex-Iugoslávia, do norte ao sul de seu território. Sobre a sétima questão, um aluno lê e outro responde, ressaltando as diferenças existentes dentro da Iugoslávia, sendo um dos fatores da sua desagregação. O professor confirma a resposta e ressalta que também houve divergências políticas, principalmente dentro do partido comunista. Sobre a oitava questão, um aluno lê o 1º item. O professor responde que não é para os alunos ficarem “presos” à data de 1992 e sim na década de 1990, a qual ocorreu muitos conflitos. Quanto ao segundo item da questão 8, um aluno lê e o professor responde que os principais grupos étnicos envolvidos são os cristãos ortodoxos, os cristãos católicos e os muçulmanos. Sobre a nona questão um aluno lê a pergunta e outro responde que as tropas soviéticas estiveram presentes na Polônia, Tchecoslováquia e Hungria. O professor confirma a resposta do aluno. Sobre a décima questão, um aluno lê e outro responde que os principais problemas europeus são a pobreza de alguns imigrantes, a imigração em massa e o desemprego. O professor explica e reforça a resposta do aluno (11h25min).

Assim como aconteceu com essa primeira tarefa, verificamos que outras tarefas foram realizadas pelos alunos. Além dessa, foram realizadas mais três atividades ao longo de todo o semestre letivo. Vimos que o professor sempre disponibilizou a aula para o desenvolvimento das mesmas e sempre se prontificou para atender os alunos, esclarecendo suas dúvidas. Ele, gentilmente, sempre atendeu a todos que lhe procurava.

A segunda tarefa foi realizada na sétima e oitava aulas que acompanhamos no campo. Essa tarefa constava no livro e demandou muito tempo para ser desenvolvida, tanto a execução quanto a correção, a qual foi realizada nas aulas seguintes, ou seja, na nona e décima aulas.

Nessa tarefa tivemos duas questões que possuíam mapas (questões 10 e 12), uma que continha gráfico (questão 11) e uma que possuía tabela (questão 13). As demais questões eram de cunho tradicional e não suscitaram grandes reflexões, eram questões muito diretas.

A terceira tarefa foi elaborada pelo próprio professor e aconteceu na décima segunda e décima terceira aulas observadas. Os estudantes começaram a realizar a tarefa na décima segunda aula e a terminaram em casa. A correção da mesma aconteceu na décima terceira aula. Diferentemente da primeira tarefa, que também foi elaborada pelo professor, nessa, as questões eram optativas e foram previamente selecionadas a fim de atender às especificidades do ENEM e de vestibulares de universidades brasileiras. Não tivemos acesso às essas questões, mas percebemos durante a correção que muitos alunos se interessaram pela mesma, devido à proximidade do exame (ENEM).

Diante desse forte apreço por questões optativas (tanto nas tarefas, quanto nas avaliações), perguntamos durante a entrevista, por que ele trabalhava como questões optativas (na entrevista entendam ENEM e vestibulares, como questões optativas). Vejam o diálogo estabelecido acerca das questões das tarefas: “**Pesquisador:** No cotidiano da sala de aula, eu percebi que vocês trabalham muito com ENEM, vestibulares... **Professor:** Tentando, né?... mostrar que é importante pra eles essa questão de estar tentando um vestibular, né?”

Nesse diálogo, fica claro que um dos quesitos para a seleção de tarefas que contenham questões optativas é pelo fato de preparar os discentes para o ENEM. Conseguimos ainda detectar através da entrevista que o ele sentia-se na obrigação de preparar os alunos para as avaliações externas como: SIMAVE, Prova Brasil, PAAE etc. Esse fato se comprova através da seguinte fala: “**Professor:** ...mas muitas vezes como a gente tem prova como: SIMAVE, Prova Brasil, PAAE e outras provas que o governo manda que a gente... que a própria direção, a própria supervisão repassa para nós...”

Na fala docente, percebemos a influência e a ênfase das avaliações externas para o cotidiano de sua sala de aula. Vesentini faz uma crítica ao ENEM, dizendo que,

O que há de mais negativo é o fato de ser um exame homogeneizador, único em todo o país, algo que se choca com o federalismo e com a necessidade democrática de deixar a cada comunidade local (por meio de trocas de idéias entre professores/educadores e pais de alunos) o direito de estabelecer o currículo adequado à realidade de seus educandos. (Fazemos essa observação, porque esse exame, como qualquer outro, implícita ou explicitamente enfatiza determinados conteúdos. Mas, nesse caso, existe um atenuante, na medida em que o ENEM procura valorizar mais o raciocínio - determinadas habilidades dos candidatos: inferência, dedução, indução, extrapolação etc. - do que o conteúdo curricular). Existe, portanto, um viés autoritário nesse exame centralizador, que não respeita a imensa diversidade

regional do país e as inúmeras experiências inovadoras que estão sendo implementadas por alguns professores ou escolas (VESENTINI, 2013, p. 241).

Na quarta tarefa, que aconteceu na décima quarta aula de nossas observações do campo, o professor seleciona duas questões dentre três disponíveis no livro e pede para que os estudantes a desenvolvam. Nessa tarefa não houve a correção, pois na medida em que os alunos iam desenvolvendo, o professor fazia as ponderações a respeito das mesmas. Eram questões discursivas, mas diretivas.

Durante todo o processo que envolvia as tarefas, percebemos algumas atitudes que corroboram com o pensamento construtivista. O professor nunca foi autoritário, buscou estabelecer vínculos com o cotidiano dos alunos (principalmente através das mídias), sempre deu “voz” a eles e buscou uma linguagem que fizesse parte do cotidiano dos mesmos. De fato, uma mediação que possibilitasse aos alunos a construção do raciocínio geográfico.

4.5.4 As aulas e a leitura cartográfica

Entendemos que o raciocínio geográfico na sala de aula pode ser adquirido com o auxílio de muitos meios/métodos de ensino. É nesse sentido que acreditamos que a cartografia se constitui como um elemento essencial para a construção do ensino da Geografia. Para Cavalcanti,

A cartografia é um importante conteúdo de ensino, por ser uma linguagem peculiar da geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela localização e pela explicação dessa localização, permitindo, assim, sua espacialização. Além disso, sabe-se que os alunos têm interesse acentuado em mapas (CAVACANTI, 2012, p. 50).

Temos que ter em mente que o mapa não pode ser encarado como uma mera figura ou ilustração. Por ser um elemento essencial, deve ser encarado pelos professores como um instrumento que ajuda na compreensão da realidade, e, mas do que isso na construção da espacialidade. Conforme já citamos, no CBC de Geografia não consta nenhuma informação que o auxilie o professor em sua prática pedagógica. Também já mencionamos que os alunos da turma possuem pouco contato com atlas e mapas, portanto não possuem hábitos de leituras cartográficas.

Por representar a espacialidade diante de um determinado contexto, o mapa deve considerar o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Devemos ter a consciência de que os

sujeitos possuem diferentes capacidades e estágios de abstrações, o que faz com que os alunos muitas vezes não entendam a realidade contida em um mapa. Pensamos que o mapa não é só para ser visto como uma mera ilustração ou uma mera figura e sim como um elemento que contribua para o ensino de Geografia. Para que o mapa contribua com o processo de aprendizagem é necessário que ele seja lido, interpretado e analisado.

Almeida corrobora nesse sentido mostrando que

Parece que um problema didático do mapa está no fato de o professor utilizá-lo como um recurso visual, com o objetivo de ilustrar e mesmo “concretizar” a realidade; ele recorre ao mapa, que já é uma representação e uma abstração em alto grau do mundo real. Ao apresentar o mapa ao aluno, o professor geralmente não considera o desenvolvimento mental da criança, especialmente em termos de construção do espaço (ALMEIDA, 2010, p. 18).

Durante o nosso acompanhamento no campo, percebemos que o docente usou mapas em suas aulas, cinco vezes ao longo de todo o semestre letivo. Todas as vezes que o docente usou mapas, foi com o auxílio de mapas que constavam no livro didático. Desse total, ele usou mapas três vezes (na segunda, sexta e sétima aulas) para explicação de conteúdo e; em duas vezes (na quarta e oitava aulas) para correção das tarefas. Nessas duas vezes, os mapas também constavam em atividades do livro.

Conforme vimos através do questionário, os alunos da turma, em sua maioria disseram que “não liam”, “não gostavam de mapas” e/ou “tinham dificuldades” diante das leituras cartográficas. Cabe reforçar que eles estão no último ano de sua vivência com a Geografia escolar e sentem-se pouco hábeis para lidarem com mapas e atlas. Não conseguimos pontuar as ausências da leitura e alfabetização cartográfica, mas pontuamos algumas que consideramos importantes: pouco uso de atlas e mapas por parte dos professores, ausência de atlas e mapas no acervo das escolas, ausência de cartografia em alguns documentos (como no CBC de Geografia), entre outros.

Porém, não basta ter um mapa, temos que saber alfabetizar cartograficamente.

Almeida aponta que

O valor do mapa está naquilo que o professor se propõe a fazer com ele. Portanto, o mapa é um instrumento na mão do professor; é um modelo da realidade que ele aplicará e adaptará às diversas situações e necessidades que se apresentem durante as suas aulas, durante as suas relações didáticas com os alunos (ALMEIDA, 2010, p. 23-24).

Portanto, cabe à Geografia e aos professores da área, apresentarem uma cartografia que possibilite a construção do raciocínio geográfico no cotidiano da sala de aula.

Considerações finais

Primeiramente devemos destacar que, pelo fato de assumirmos uma pesquisa numa perspectiva etnográfica, acreditávamos que muitas “coisas novas” estariam presentes em nossas observações. De fato, muitas novidades se fizeram presentes e “novos olhares” se fizeram necessários para compreendermos o cotidiano da sala de aula. Embora professor da referida ciência, buscamos ter um “olhar” de quem não sabia nada a respeito daquela sala de aula. E, de fato não sabíamos a respeito da maioria dos elementos presentes; afinal não conhecíamos o docente, a escola e seu ambiente. Imaginávamos muitas coisas, mas foi durante o acompanhamento da turma que os elementos foram aparecendo e nosso campo de observação tornou-se cada vez mais amplo.

Como nunca tivemos o intuito de postular ou aplicar uma determinada teoria ou hipótese teórica, fomos ao campo, *a priori*, na busca por conhecer a sala de aula e seus eventos. Lá, nos deparamos com muitas particularidades. Notamos aspectos docentes e discentes, que contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem naquela sala de aula. Foi nesse ambiente, através dos conteúdos e conceitos que foram mobilizados, que vislumbramos a construção do raciocínio geográfico. Fomos com este intuito: verificar como se dava a construção do raciocínio geográfico naquela sala de aula. E lá, identificamos algumas particularidades.

Sabemos que realidades e raciocínios diferentes se dão em outras salas de aula, pois cada aula e cada sala de aula são únicas dentro de um universo de possibilidades. Afinal, cada uma apresenta uma especificidade.

Percebemos que diante das práticas vividas durante as aulas, o professor ocupa uma posição de destaque na mediação dos conteúdos e conceitos que efetivam a construção do conhecimento e do raciocínio geográfico. Notamos que os saberes disciplinares, curriculares e experienciais se fizeram presentes na sala de aula observada, onde importantes elementos do pensamento vygostkyano também se constituíram. Para que houvesse a consolidação do raciocínio geográfico, foi necessário acontecer muitas “internalizações”, “mediações” e aproximações entre os “conceitos cotidianos e os conceitos científicos”.

Diante do exposto, consideramos que as práticas vivenciadas neste estudo demonstram a existência de uma articulação entre as políticas públicas - estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo Básico Comum (CBC) de Geografia da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a atuação docente e as práticas desenvolvidas pelos alunos, de modo que essas interações se efetivaram na sala de aula.

Notamos que o CBC de Geografia exerce forte influência na sala de aula observada. Não queremos dizer com isso que todas as salas sofram a mesma influência, mas conseguimos entender que, de certa forma, o “peso” e a “obrigatoriedade” desse instrumento na sala de aula podem caracterizar algumas particularidades. Percebemos ainda que algumas ausências - como os elementos da cartografia no CBC - podem contribuir para uma visão “reducionista” ou “minimizadora” desse elemento perante a ciência geográfica. A influência do CBC foi fortemente sentida na composição do planejamento anual através do plano de ensino docente. Percebemos através da entrevista que o docente sentia-se pressionado a seguir o CBC por imposição da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e por “pressões” por parte da própria escola, que por sua vez também era influenciada por esse documento.

Verificamos que os apontamentos repassados aos alunos no quadro (lousa) durante as aulas sempre serviram como complementação aos materiais disponíveis - como, por exemplo, uma complementação ao livro didático - e como suporte para suas aulas. Vimos que o docente sempre planeja suas aulas realizando pesquisas em diferentes fontes, principalmente outros livros didáticos e internet - através de pesquisas livres em diversos sítios eletrônicos. Cabe ressaltar que diante da enorme complexidade do cotidiano do professor, ele preparava suas aulas nos finais de semana, o que demandava muito tempo e limitava seus momentos de lazer.

Conseguimos caracterizar a importância do livro didático como suporte e apoio pedagógico para as aulas. Compreendemos a importância da escolha do livro; afinal, ele é um instrumento capaz de elevar e aprimorar a construção de conceitos que verdadeiramente contribuam para a formação de cidadãos conscientes e críticos da realidade em que vivem. Vimos que o docente reconhece o livro didático como um suporte e que eram necessários outros meios/métodos que auxiliassem nas aulas, como: um bom laboratório de informática, uma boa sala de recursos multimídias, possibilidades de trabalhos de campo para estudos do meio e outros materiais que possam auxiliar nas aulas: mapas, atlas, livros paradidáticos etc., sobretudo, a incorporação de conteúdos produzidos pelos próprios alunos a partir de sua interação com seu espaço de vivência.

Percebemos que os estudantes gostam da Geografia e a reconhecem como importante para suas vidas, mas também são cientes que a Geografia escolar vivida ao longo de suas trajetórias é bem limitada. Conforme já destacamos, nas análises do questionário, a maioria deles mostra que em suas leituras (através das diferentes mídias: TV, Internet, materiais impressos, entre outras) não reconhecem ou não reconhecem facilmente as informações geográficas e sentem muitas dificuldades com a leitura cartográfica. Nesse

sentido, percebemos que um grande desafio a ser superado quanto à alfabetização cartográfica é a leitura de mapas e atlas. A leitura de mapas é fundamental, pois permite a compreensão da organização e a concepção de “espacialidade”.

Percebemos que o docente, mesmo diante das dificuldades e das realidades dos alunos, buscou ser um “mediador” capaz de elencar os conteúdos e os conceitos da Geografia, tão embora esses (principalmente os conceitos da ciência geográfica) ainda estivesse tão obscuros e subentendidos em seu caráter formador e de formação. Vimos que; tanto o professor quanto os alunos sentem dificuldades em reconhecer o “espaço” como o principal objeto da ciência geográfica e que pouco conseguem identificar acerca de outros conceitos fundadores da Geografia, como os conceitos de “território”, “territorialidade”, “lugar”, “paisagem”, entre outros.

Durante a entrevista, sentimos que o professor deseja novos momentos, que priorizem uma educação de qualidade. O mesmo gostaria de ser reconhecido como importante para a sociedade e ter melhores condições de trabalho. Acreditamos que muitos obstáculos oriundos dessa trajetória na escola básica manifestam-se na falta de interesse discente em ingressarem em um curso de nível superior.

Notamos no campo que as atuações docente e discentes convergem em um ensino da Geografia ainda um pouco disperso, em que diferentes práticas ainda são consolidadas. Ora vivencia-se uma aula tradicional e ora, uma aula crítica. Nesse sentido, percebemos que o professor possibilita uma mediação através da prática pedagógica mesclada e alternada. Ele manifesta preocupação em “proporcionar” uma aula de qualidade e sempre respeitar as individualidades dos sujeitos envolvidos. Percebemos esse respeito durante a aula em que houve a apresentação oral (espécie de seminário) por parte dos alunos. Notamos que não foi algo impositivo e que alguns se manifestaram espontaneamente através de suas apresentações orais. Portanto, observamos que o professor tem um papel fundamental na construção do raciocínio geográfico ao propor discussões, atividades e conteúdos que atendam às especificidades dos sujeitos envolvidos e contribua para a formação cidadã e crítica, efetivada na interação entre os alunos e entre eles e o próprio professor.

Quanto às pesquisas realizadas semanalmente pelos estudantes, tanto em materiais impressos, como na *WEB*, acreditamos que os mesmos realizam diferentes leituras, pois há uma variedade de formas, meios e conteúdos presentes nessas pesquisas. Contudo, cremos que eles realizam essas leituras, mesmo que haja certa “dispersão” diante da Geografia.

Quanto à oralidade estabelecida em sala de aula, observamos que, na maioria das vezes, essa é praticada através dos diálogos estabelecidos. O docente posiciona-se sempre de forma a ser o destaque da aula e o grande mediador da mesma.

Diante disso, devemos entender que a construção do raciocínio geográfico na escola básica deve oferecer aos alunos “novos olhares”, fazendo com que todos compreendam de forma crítica os elementos presentes na sociedade em que vivem. Portanto, é importante nos atentarmos para o fato de que os conceitos da ciência geográfica devem proporcionar a criticidade do mundo real através de uma formação cidadã, promovendo a compreensão da multiplicidade do espaço geográfico.

Embora muitas vezes encontremos no campo educacional algumas contradições, sejam nos documentos oficiais ou nas vivências dos professores, devemos ter em mente que um dos principais objetivos da educação é promover a formação de um sujeito crítico, no sentido pleno da palavra. Portanto, acreditamos que devido à multiplicidade de conceitos e objetos que é apresentada pela ciência geográfica, a mesma possa contribuir para que o processo de construção da realidade se efetive.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2007. (Série prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli (Org.). **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série prática Pedagógica).

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula**. Fascículo 12. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/ EdUSP, 1971. Obras Completas, v. XIII.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Geografia**. Brasília: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 set. 2014.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no ensino médio. **Terra Livre**, São Paulo, n.14, p. 60-99, jan./jul. 1999. Disponível:<http://www.agb.org.br/files/TL_N14.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2012.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 83-134.

CALLAI, Helena Copetti. O Emílio de Rousseau: contribuições para o estudo do espaço e da Geografia. In: CASTELLAR, Sônia (Org.). **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 20-37

CANTERO, N. O. **Geografia e cultura**. Madri: Alianza. 1988

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de Geografia. A Geografia no ensino médio. **Terra Livre**, São Paulo, n.14, p. 51- 59, jan./jul. 1999. Disponível:<http://www.agb.org.br/files/TL_N14.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção dos conhecimentos**. 16. ed. Campinas: Papirus, 1998.

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

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del saber sabio ao saber ensinado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1995.

COLTRINARI, L. A. A Geografia física e as mudanças ambientais. In: CARLOS, Ana F. A. (Org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto. 1999.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito chave para a Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p.15-47.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2014.

FARIAS, Ana Lúcia G. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento**. Uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia: proposições metodológicas e conteúdos entrelaçados com a avaliação**. Curitiba: Base Editorial, 2009.

GONÇALVES, Maria Aparecida de Almeida. **A cartografia e o ensino - abordagem da temática industrial**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79. 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2013.

GRESSLER, L. A. **Pesquisa educacional**. 3ed. São Paulo: Loyola, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. SIDRA - Sistema IBGE de Recuperação Automática. [2011]. **População residente - 2010 - Mesorregião Campo das Vertentes e outros dados demográficos**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=793&z=t&o=4&i=P.>> Acesso em: 04 set. 2014

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE CIDADES. **Histórico das cidades**. 2014a. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.html>> Acesso em: 04 set. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE CIDADES. **Cidade de Barbacena**. 2014b. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=310560&search=||infoogr%Elficos:-informa%E7%F5es-completas>> Acesso em: 04 set. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico - Censo da Educação Escolar 2013**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 04 set. 2014.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia a dia. In: CATROGIOVANNI, A. C.; CALLAEI, H. C.; SHÄFER, N. O.; KAERCHER, N. A.. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - isso serve**, em primeiro lugar para fazer a guerra. 14. ed. Campinas: Papyrus: 2008.

LEÃO, Vicente de Paula. **A influência das diretrizes curriculares nacionais do Ministério da Educação e Cultura para a formação de professores de Geografia da educação básica em nível superior**. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerias, Belo Horizonte, 2008.

LEÃO, Vicente de Paula; CARVALHO LEÃO, Inês Aparecida de. **Ensino de Geografia e mídia**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Marília Novais da Mata. **Entrevista de pesquisa: a interação pesquisador/entrevistado**. Belo Horizonte: C/Arte, 2002

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Conteúdo Básico Comum - Geografia - Ensinos fundamental e médio. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 07 de abril de 2005. Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. Portal do Governo. **As mesorregiões do Estado de Minas Gerais**. [2014] Disponível em: <http://www.minas-gerais.net/diretorio/index.php?cat_id=752>. Acesso em: 15 set. 2014.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**, 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

OLIVEIRA, Sérgio Wagner de. **Vygostsky e a ZDP**. Folhetim de Aprendizagem, Lavras, n. 28, 2014.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica**. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia** - práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Geografia**: Introdução à ciência geográfica. São Paulo: Avercamp, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAVEIRA, Eleonora Barreto. A pesquisa do/no cotidiano e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas** – sobre redes de saberes. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 109-129.

SAMPAIO, Fernando do; SUCENA, Ivone Silveira. **Geografia** - ser protagonista. São Paulo: Edições SM, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.

SILVEIRA, Rosa M. H. A entrevista na pesquisa em educação - uma arena de significados. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. **Aula de Geografia**. 2.ed. Campina Grande: Bagagem, 2008.

VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2013.

VYGOTSKY, Lev. S. **Formação social da Mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOSTKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário - perfil da turma - Alunos (as) da 3ª série do ensino médio

1- Gênero:

A () Feminino B () Masculino

2- Faixa Etária:

A () 16 ano B () 17 anos C () 18 anos D () 19 anos ou mais

3- Sobre seu grupo familiar, responda:

A () Minha família possui um total de 2 indivíduos

B () Minha família possui um total de 3 indivíduos

C () Minha família possui um total de 4 indivíduos

D () Minha família possui um total de 5 indivíduos ou mais

4- Sobre sua renda familiar, responda:

A () Possui renda total de até 1 salário mínimo

B () Possui renda total entre 1 e 3 salários mínimos

C () Possui renda total entre 4 e 6 salários mínimos

D () Possui renda superior a 6 salários mínimos

5- Sobre sua formação na Escola Básica (Ensino Fundamental e Médio), responda:

A () Cursei a Escola Básica apenas em estabelecimento público

B () Cursei o Ensino Fundamental em estabelecimento particular e o Ensino Médio em estabelecimento público

C () Cursei o Ensino Fundamental e algumas séries do Ensino Médio em estabelecimento particular

D () Cursei parte do Ensino Fundamental em estabelecimento particular e parte em público e o Ensino Médio em estabelecimento público

E () Cursei parte do ensino fundamental em estabelecimento particular e aperte em público e também o ensino médio parte em particular e parte em público

6- Você já foi reprovado(a) em algumas série?

A () Não

B () Sim, apenas uma vez

C () Sim, duas vezes

D () Sim, três vezes ou mais

7- Você já foi reprovado(a) em Geografia?

A () Não

B () Sim, apenas uma vez

C () Sim, duas vezes

D () Sim, mais de duas vezes

Em caso de resposta positiva, justifique os por quês da(s) reprovação(ões):

8- Você já fez estudos independentes (dependência) em Geografia?

A () Não

B () Sim, apenas uma vez

C () Sim, duas vezes

D () Sim, mais de duas vezes

Em caso de resposta positiva, justifique os por quês da(s) dependência(s):

9- Sobre seu acesso a informática e computador, responda:

A () Não possuo computador pessoal e não faço uso de computadores

B () Não possuo computador pessoal, uso computadores na escola, no laboratório de informática

C () Não possuo computador pessoal, uso computadores em locais públicos (inclusive na escola) e/ou particulares (lanhouse)

- D () Uso computador compartilhado com minha família, sem acesso à internet
- E () Tenho computador somente para meu uso pessoal, sem acesso à internet
- F () Uso computador compartilhado com minha família, com acesso à internet
- G () Tenho computador somente para meu uso pessoal, com acesso à internet

10- Sobre sua relação com a informática/computador, responda:

- A () Não uso computador e nem informática
- B () Uso o computador apenas para estudar
- C () Uso o computador apenas para interagir nas redes sociais (Facebook, Twitter, e-mail, etc).
- D () Uso o computador apenas para estudar e interagir nas redes sociais (Facebook, Twitter, e-mail, etc).

11- Seu acesso à internet é por:

- A () acesso discado
- B () acesso em banda larga
- C () acesso em 3G
- D () acesso em banda larga e 3G
- E () não sei responder

12- Você acessa a internet para pesquisar e estudar a disciplina Geografia?

- A () Não
- B () Sim, diariamente
- C () Sim, semanalmente
- D () Sim, mensalmente
- E () Sim, bimestralmente
- F () Não sei dizer

13- Você confia na(s) pesquisa(s) feita(s) na internet?

- A () Não
- B () Sim
- C () Não sei dizer
- D () Outra opção: _____

14- Quantas horas por dia você acredita que permanece na internet?

- A () Até 1 (uma) hora
- B () Até 2 (duas) horas
- C () Até 3 (três) horas
- D () Mais de 3 (três) horas

15- Você utiliza algum(ns) “site(s)” específico(s) para pesquisa temas relacionados à Geografia?

- A () Sim. Qual (is)? _____
- B () Não

16- Quantas horas por dia você acredita que permanece assistindo TV?

- A () Até 1 (uma) hora
- B () Até 2 (duas) horas
- C () Até 3 (três) horas
- D () Mais de 3 (três) horas

17- O que você mais assiste na televisão

- A () Novelas
- B () Jornais
- C () Série e Seriados
- D () Filmes
- E () Documentários
- F () Esportes
- G () Desenhos
- H () Outros. Qual (is)? _____

18- Você acha que a televisão apresenta informações geográficas?

- A () Não

- B () Sim, somente nos jornais
- C () Sim, somente nos documentários
- D () Sim, somente nos jornais e documentários
- E () Sim, em jornais, documentários e filmes
- F () Sim, em toda programação televisiva

19- Qual meio de comunicação você utiliza com mais frequência para se informar?

- A () Internet
- B () TV
- C () Jornais impressos
- D () Revistas
- E () Outro. Qual? _____

20- Você possui hábito de leitura?

- A () Sim. Quantos minutos, em média, você dedica à leitura? _____
- B () Não

21- Você usa biblioteca?

- A () Sim, a da Escola
- B () Sim, a da Escola e de outros lugares
- C () Sim, somente de outros lugares
- D () Não

22- Que materiais impressos você mais lê?

- A () livros em geral (de ficção, de romance, de crônicas, de autoajuda, etc).
- B () livros didáticos
- C () revistas
- D () jornais
- E () Não leio

23- Quantos livros você acredita que lê em um ano?

- A () Nenhum
- B () Um
- C () Dois
- D () Três
- E () Quatro
- F () Cinco
- G () Seis ou mais

24- Sobre sua leitura de textos jornalísticos, responda a que você realiza com mais frequência:

- A () leitura de jornais
- B () leitura de revistas de opinião jornalísticas (Veja, Época, IstoÉ ou outras)
- C () leitura de revistas de entretenimento (programas de televisão, vida social de famosos, revistas em quadrinho, etc.)
- D () leitura de revistas especializadas (esporte, carros, sexo, comida e alimentação, moda, arquitetura, religião, etc.)
- E () não tenho acesso a nenhum destes tipos de leitura

25- Você considera a leitura, em geral, como:

- A () um hábito normal em minha vida
- B () uma atividade para atender as necessidades da vida em geral
- C () um exercício cansativo e pouco prazeroso
- D () apenas uma atividade necessária para formação escolar
- E () um exercício leve e prazeroso
- F () um exercício para a aquisição de conhecimento
- G () um exercício leve e prazeroso para a aquisição de conhecimento

26- Você considera sua leitura, de modo geral, como:

- A () difícil, tenho dificuldades para interpretar as informações que são lidas
- B () razoável, interpreto as informações para a formação do meu conhecimento
- C () boa, interpreto as informações e as utilizo para minhas necessidades de estudos e na vida em geral
- D () ótima, interpreto sempre os textos lidos, normalmente com agilidade e sem complicações no vocabulário e a utilizo para as minhas necessidades de estudos e na vida em geral
- E () Não sei responder

27- Quais os livros e/ou recursos didáticos, você tem mais acesso para ler e/ou manipular?

- A () Livros didáticos de Geografia
- B () Atlas
- C () Revistas da área de Geografia
- D () Mapas temáticos
- E () Internet

28- Sobre a leitura de atlas e mapas, responda:

- A () Leio e não valorizo como um texto geográfico
 B () Leio com interesse em observar a complexidade do espaço geográfico e do território
 C () Não gosto de ler mapas
 D () Eu não leio, apenas vejo os mapas como imagens gráficas
 E () Leio, mas tenho dificuldades em compreender a linguagem gráfica

29- Sobre seu contato com atlas, responda:

- A () Tenho contato com o atlas as vezes
 B () Não tenho contato com o atlas
 C () Tenho um atlas e sempre leio
 D () Nunca tive contato com um atlas
 E () Tenho contato com o atlas, porém realizo poucas leituras

30- Sobre a leitura de mapas e atlas, responda:

- A () Comecei a ler mapas e conheci o atlas no ensino médio
 B () Leio mapas e conheço atlas desde as séries iniciais do ensino fundamental
 C () Leio mapas e conheço atlas desde as séries finais do ensino fundamental
 D () Ainda não interagi satisfatoriamente com mapas e atlas

31- Sobre os objetos de estudo e/ou categorias de análise da Geografia apresentadas abaixo, responda sobre qual você mais conhece ou já ouviu falar:

- A () Espaço
 B () Território
 C () Lugar
 D () Paisagem
 E () Região

32- Que assunto você mais gosta na Geografia?

- A () Geografia do Brasil
 B () Geografia Mundial
 C () Geografia Humana e Política
 D () Geografia Física
 E () Outro. Qual? _____

33- Você gosta da Geografia Escolar?

- A () Sim
 B () Não

34- Você considera a Geografia importante para a sua vida?

- A () Sim
 B () Não

35- Você acredita que a Geografia possibilita a interpretação do mundo real?

- A () Sim
 B () Não

36- Você acredita que a Geografia interage com outras disciplinas?

- A () Sim
 B () Não

37- Com qual disciplina abaixo, você acredita que a Geografia mais se relaciona?

- A () História
 B () Sociologia
 C () Filosofia
 D () Biologia
 E () Física
 F () Química
 G () Artes
 H () Português

