

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE METODOLOGIA DE ENSINO**

**APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA: A VISÃO DE**  
**EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS**  
**(Universidade Estadual de Feira de Santana)**

**MARIA CLEONICE BARBOSA BRAGA**

SÃO CARLOS  
2006

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDER E ENSINAR GEOGRAFIA: A VISÃO DE  
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEFS**  
**(Universidade Estadual de Feira de Santana)**

Maria Cleonice Barbosa Braga

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação (Área de Concentração: Metodologia do Ensino).

SÃO CARLOS  
2006

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B813ae

Braga, Maria Cleonice Barbosa.

Aprender e ensinar Geografia: a visão de egressos do Curso de Pedagogia da UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) / Maria Cleonice Barbosa Braga. -- São Carlos : UFSCar, 2006.

251 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Professores - formação. 2. Ensino de Geografia. 3. Prática pedagógica. 4. Séries iniciais. I. Título.

CDD: 370.71 (20<sup>a</sup>)

**Á minha amada mãe (em memória), grande mulher, que quis me tirar do “meio do mato” para que eu fosse “estudada”.**

**Ao meu saudoso paizinho, que tanto me amou.**

**Ao meu companheirinho dos últimos oito anos, meu filho João Vitor e a Anny (minha princesa) que foi, em muitos momentos dessa trajetória, meu grande apoio.**

**Ao Valentino, “meu anjo”, pelo seu amor, dedicação, compreensão e apoio.**

## AGRADECIMENTOS

Eu preciso agradecer. A elaboração de um trabalho dessa envergadura jamais poderia ter se dado de forma isolada. Foram das relações, dos contatos, das interações com colegas, familiares, professores, orientadora, materiais bibliográficos que ele foi sendo construído. Por isso não podia deixar de fazer uso desse espaço para agradecer às pessoas e instituições que me ajudaram na construção desse estudo. A cada uma delas, os meus sinceros agradecimentos:

- A Deus, por ter me permitido a vida, a saúde, a paz e a lucidez nos momentos mais difíceis desses quatro anos.
- Aos sete professores participantes da pesquisa pelos esforços que fizeram (em meio a tantas tarefas) para responderem as entrevistas.
- À minha querida orientadora Regina Tancredi que soube me acalmar nos momentos mais críticos do trabalho e da vida pessoal, que me mostrou caminhos, quando eu estava perdida, que apontou erros, possibilidades, enfim, que foi minha maior interlocutora nesse período.
- À banca examinadora, professoras Itacy S. Basso e Emília F. de Lima pelas leituras criteriosas e pelas excelentes contribuições feitas por ocasião do exame de qualificação.
- À professora Helena C. Callai pelas contribuições e orientações prestadas na área de Geografia.
- Aos meus colegas de turma: Lílian, Selma, Paulo, Douglas, Graça, Marlene, Marcos Souza, Marcos Daniel e Marcos Neves pelas preciosas contribuições durante as discussões realizadas nas disciplinas de Seminários de Tese que alimentaram as várias re-elaborações do projeto.
- Aos professores do PPGE Aline, Graça, Itacy, Emília, Regina e Roseli por terem me apresentado e comigo estudado a maioria dos autores que servem de referência ao presente estudo.
- À CAPES, pela concessão da bolsa PICDT sem a qual teria sido impossível me dedicar a este trabalho em tempo integral.
- Ao meu querido amigo Chesco pelas tantas ajudas valiosas, sempre que precisei.
- À querida amiga Ludmila (Lui) pela gentileza e carinho na elaboração / correção do *abstract*.

- Às amigas Célia, Leda Barros e Juce pelo carinho, apoio, incentivo e orientação que dispensaram a mim, sempre que as procurei (e não foram poucas vezes).

## RESUMO

O presente estudo se insere no âmbito das investigações que buscam compreender como estão sendo desenvolvidos os processos de ensino e de aprendizagem nas disciplinas “Ensino de” presentes nos currículos de licenciaturas em Pedagogia voltadas para alunos que já são professores e como essa formação repercute nas práticas cotidianas desses *professores-alunos*. Está voltado, mais especificamente, para a disciplina Ensino de Geografia, do curso “Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental” oferecido pela UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). Apesar de serem muitos os cursos implantados nos últimos anos, voltados para esse público, ainda são poucos os trabalhos dedicados ao entendimento das contribuições dos mesmos para a prática dos que por eles passam, especialmente considerando o âmbito da Geografia. Essa escassez, aliada ao interesse de contribuir com o aprofundamento da questão, é que me levaram à realização deste trabalho, norteado pela seguinte questão: **Como os egressos da Licenciatura “Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental” da UEFS, descrevem e analisam as contribuições da formação recebida no âmbito da disciplina *Ensino de Geografia* para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula?** Os referenciais teóricos adotados se pautam, dentre outros: nos processos de aprendizagem da docência e nos saberes profissionais dos professores, considerando as contribuições de Maurice Tardif, Marcelo Garcia, Pérez Gómez e nas diferentes abordagens da Geografia presentes nos trabalhos de William Vesentini, Helena Callai, Lana Cavalcanti, Nídia Pontushcka. Para a realização da investigação foram selecionados sete egressos que se encontravam ensinando a disciplina Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O instrumento principal de coleta de dados foi a entrevista individual, complementada por um questionário; a abordagem utilizada como referência metodológica foi a pesquisa de caráter qualitativo. Através da pesquisa foi possível conhecer a Geografia que os participantes aprenderam em suas trajetórias como alunos do Ensino Básico e no curso de Pedagogia, na UEFS. Ficou clara a mudança na maneira de entender e ensinar Geografia. A primeira era a do livro, da cópia, da “decoreba”; era a Geografia aprendida apenas para responder as questões da prova. A segunda foi reveladora de uma outra perspectiva, caracterizada essencialmente pela sua relação com a vida concreta, com a realidade de um mundo que é desigual e injusto. Além disso, os dados revelaram algumas mudanças na prática dos participantes decorrentes das múltiplas relações com o saber travadas na licenciatura, inclusive na disciplina *Ensino de Geografia*. Mas revelaram também que não houve aprendizagem significativa dos conteúdos específicos (conceitos, fatos, métodos de ensino etc.) e nem foi desenvolvida uma formação embasada na relação teoria-prática que permitisse aos professores desenvolver um ensino pautado na análise, na crítica e na reconstrução da própria atividade docente.

**PALAVRAS-CHAVES:** formação de professores; ensino de Geografia; prática pedagógica nas séries iniciais.

## ABSTRACT

The present study is at the scope of investigation which search to understand how it's been developed the teaching and learning processes of the specific didactics in Pedagogy Training Course for experienced teachers. More effectively, its is directed to the understanding of teaching and learning at the subject Geography on the Pedagogy – First Initial Series of Primary School course, at the Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Even though many courses have been implanted in the past few years involving this public, its still rare the researches dedicated to the understanding of its contributions to these teachers practices. These scarcity, together with a particular interest in contribute with the deepness of the question, is the reason for me to do this work, guided for the following question: **How do the egresses from the degree in “Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental” at UEFS, describe and analyze the Geography teaching developed at the course, considering the contributions to the development of their practices inside the classrooms?** The theoretical references adopted were: to discuss teaching learning and professional teaching knowledge, we considered the contributions from Maurice Tardif, Marcelo Garcia, Pérez Gómez and, to discuss the different approaches in Geography we adopted the works of William Vesentini, Helena Callai, Lana Cavalcanti, Nídia Pontushcka. In order to do the investigation, we selected seven egresses who were teaching the subject Geography at the first initial series of Primary School since they have finished their degree. The main data collection instrument was the individual interview together with a questionnaire, using a qualitative approach as a research reference in their paths as students of the Basic Teaching and in the course of Pedagogy, in UEFS. It was clear the change in the way of to understand and to teach Geography. The first was the one of the book, of the copy, of the "decoreba"; it was the learned Geography, just, to answer the subjects of the proof. The second was developing of another perspective, characterized essentially by his/her relationship with the concrete life, with the reality of a world that is unequal and unjust. Besides, the data revealed some changes in practice of the current participants of the multiple relationships with the knowledge locked in the degree, besides in the discipline *Ensino de Geografia*. But they had disclosed also that not learning had of contents specific (concepts, facts, methods of education) and nor of a conception of formation based in the theory-practical relation that they allowed them to develop an education of analysis, critical and reconstruction of the proper teaching exercise.

**KEY WORDS:** teacher training, Geography teaching and practices pedagogical in the initial series.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Especificação da carga horária do curso de Pedagogia em 1998 .....	21
Quadro 2: Distribuição das disciplinas do curso pelos eixos temáticos entre 1998 e 2003 .....	26
Quadro 3: Caracterização pessoal e familiar dos participantes .....	99
Quadro 4: Caracterização sócio-econômica dos participantes .....	100
Quadro 5: Escola, série e jornada semanal de trabalho dos participantes .....	101
Quadro 6: Como os entrevistados aprenderam Geografia .....	125
Quadro 7: Influência da disciplina <i>Ensino de Geografia</i> sobre a concepção, ensino e aprendizagem de Geografia dos participantes .....	127
Quadro 8: Resposta dos participantes à pergunta: Gosta de Geografia? .....	131
Quadro 9: O que os entrevistados consideram importante aprender em Geografia nas séries iniciais .....	134
Quadro 10: Conteúdos de Geografia ensinados pelos participantes e formas de seleção ..	138
Quadro 11: Conteúdos de Geografia ensinados pelos participantes e os sugeridos nos PCN .....	143
Quadro 12: Conteúdos geográficos que os participantes mais gostam de ensinar .....	145
Quadro 13: Assuntos em que os participantes têm mais facilidade e mais dificuldade para ensinar .....	150
Quadro 14: Procedimentos de ensino mais utilizados pelos participantes da pesquisa nas aulas de Geografia .....	156
Quadro 15: Relação dos alunos dos participantes com a Geografia .....	162
Quadro 16: Temas que mais despertam o interesse dos alunos dos participantes .....	167
Quadro 17: Concepção de Geografia construída ao término da disciplina <i>Ensino de Geografia</i> .....	174
Quadro 18: Disciplinas mais importantes da licenciatura para os participantes .....	190
Quadro 19: O que os participantes aprenderam na disciplina Ensino de Geografia .....	193

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Mudanças na carga horária do curso Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental no período entre 1998 e 2003 .....	23
Tabela 2 – Hábitos de lazer dos participantes .....	103
Tabela 3 – Movimentos sociais organizados: tipos e justificativas.....	107
Tabela 4 – Motivos para não utilização do computador.....	109
Tabela 5 – Motivos que levaram os participantes a cursarem a licenciatura .....	117
Tabela 6 – Importância de ter cursado a Licenciatura.....	119
Tabela 7 – Avaliação: principais instrumentos.....	159
Tabela 8 – Textos e autores lidos na disciplina <i>Ensino de Geografia</i> .....	179
Tabela 9 – Atividades desenvolvidas na disciplina <i>Ensino de Geografia</i> que mais chamaram a atenção dos participantes.....	180
Tabela 10 – Instrumentos de Avaliação utilizados na disciplina <i>Ensino de Geografia</i> .....	184
Tabela 11 – Aproveitamento dos conhecimentos construídos na disciplina <i>Ensino de Geografia</i> .....	213
Tabela 12 – O que precisaria ter aprendido na disciplina <i>Ensino de Geografia</i> .....	217

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	01
------------------	----

### CAPÍTULO I

#### O curso “Pedagogia – séries iniciais do ensino fundamental” e a disciplina

<i>Ensino de Geografia: contexto e objeto de estudo</i> .....	11
---	----

1.1. O curso “Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental”: conhecendo o contexto de sua implementação .....	11
1.2. O curso “Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental da UEFS”: uma breve apresentação.....	19
1.3. Aspectos gerais e importância da disciplina <i>Ensino de Geografia</i> no contexto do curso de “Pedagogia: séries iniciais do Ensino Fundamental da UEFS” .....	28
1.3.1 A disciplina sobre o ensino de Geografia: importância na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental .....	31

### CAPÍTULO II

#### O ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental:

<i>o instituído e os instituintes (oficiais e não oficiais)</i> .....	36
2.1. A participação do Estado no direcionamento do ensino de Geografia nas séries iniciais: breves considerações. ....	37
2.2. Discutindo a relação entre a ciência e disciplina Geografia .....	39
2.3. O ensino de Geografia nas últimas décadas: caracterização e fundamentos (onde os instituintes começam a serem instituídos) .....	43
2.4. Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e o ensino de Geografia....	54

### CAPÍTULO III

#### Formação de professores e as atuais necessidades educativas – posicionamentos teóricos

.....	62
3.1- Função da escola e do ensino de geografia nesse início de século .....	62
3.2- Formação docente: a que se tem e a que se precisa .....	65
3.2.1. Ensino superior: uma etapa fundamental na formação docente .....	72
3.3- Formação docente nas licenciaturas e mudança na prática docente.....	79

## CAPITULO IV

<b>Apresentando os caminhos da pesquisa</b> .....	85
4.1-Alguns pressupostos teórico-metodológicos.....	86
4.2- Os participantes da pesquisa .....	88
4.3 - Os instrumentos de coleta das informações: a entrevista e o questionário .....	89
4.4. A categorização e a análise dos dados .....	92

## CAPÍTULO V

<b>Aprender, aprender a ensinar e ensinar Geografia: o que dizem os professores participantes dessa pesquisa</b> .....	96
5.1. Os participantes da investigação: alguns conhecimentos importantes sobre eles .....	97
5.1.1 Conhecendo os professores participantes: algumas características pessoais, profissionais e sócio-econômicas .....	99
5.1.2. Conhecendo um pouco das formações cultural e política dos professores participantes .....	102
5.2. Trajetória acadêmica e profissional dos participantes.....	110
5.2.1. A formação no ensino superior: por que trilhar esse caminho? .....	116
5.3. Aprendizagens de Geografias: um processo com fases diferenciadas para os participantes.....	124
5.4. O ensino de Geografia pelos professores: caracterização e análise.....	129
5.4.1. A disciplina Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental .....	129
5.4.2. O ensino de Geografia sob a análise dos participantes: relações e importância social .....	130
5.4.3. O que os participantes ensinam em Geografia, por que ensinam e como ensinam.....	136

## CAPÍTULO VI

<b>O Ensino de Geografia no curso “Pedagogia: séries iniciais do ensino fundamental” sob o olhar dos participantes</b> .....	173
6.1. Um perfil da prática de ensino desenvolvida na disciplina <i>Ensino de Geografia</i> : recursos, procedimentos e avaliação .....	174
6.2. A importância da disciplina <i>Ensino de Geografia</i> na perspectiva dos participantes....	190
6.3. Algumas relações entre a disciplina <i>Ensino de Geografia</i> e a prática dos participantes.....	203

## **CAPÍTULO VII**

**Algumas Considerações finais** .....226

**REFERÊNCIAS** .....236

**APÊNDICES E ANEXOS**.....243

## INTRODUÇÃO

Por que resolvi escolher a temática “ensino de Geografia na formação de professores para o ensino básico” para investigar? A resposta a essa questão precisa ser explicada, pois ajuda no entendimento de quem é essa pesquisadora e das relações que tenho mantido com a referida temática, enfim, de como tenho me posicionado frente a ela.

A interseção entre Educação e Geografia na minha história é na verdade, bem antiga, tendo sido iniciada na minha infância, na época de aluna de Estudos Sociais (nas quatro primeiras séries do ensino fundamental) e de Geografia no Ensino Fundamental e Médio, quando fiz o curso de Magistério. Já durante a fase de estudante do Magistério comecei a lecionar nas quatro primeiras séries (o que significava lecionar Estudos Sociais<sup>1</sup>) tendo permanecido por cinco anos nessa função.

Minhas lembranças dessas épocas são da Geografia como disciplina decorativa, a qual bastava decorar para ser aprovada com ótimas notas. Eram interações que ficaram limitadas a isso, eu fora aluna e, enquanto tal, estudara Estudos Sociais (no antigo curso Primário), Geografia (no Ginásio e 1º ano do Segundo Grau) e didática da Geografia (no último de Magistério).

Ao desistir de um curso superior de curta duração em 1985 na UFAC (Universidade Federal do Acre) resolvi fazer a Licenciatura em Geografia, na mesma universidade. Na época lembro-me ter ficado na dúvida entre História, que eu considerava mais fácil, e Geografia que, apesar de gostar mais (falava de coisas bonitas, belas paisagens, países distantes, pessoas diferentes etc.), considerava uma disciplina difícil na sua parte de Cartografia, Fusos Horários, Localização etc. Como tinha consciência de que seria, após formada, professora de Geografia, ficava apreensiva frente à dificuldade que teria para aprender e, principalmente, PARA ENSINAR, os referidos conteúdos.

Apesar do medo, me decidi pela Geografia. Na escola onde trabalhava passei a ensinar a Geografia nas últimas séries do Ensino Fundamental. E foi aí, na sala de aula, estudando

---

<sup>1</sup> A disciplina Geografia foi ensinada, durante muito tempo, juntamente com História, sob a denominação de Estudos Sociais. Isso ocorreu especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No restante do Ensino Básico as áreas eram divididas em duas.

sozinha em casa, que comecei a aprender de fato fuso horário, coordenadas geográficas e todos os demais conteúdos que não havia aprendido no Ensino Médio. Aí começou a ficar fácil na Licenciatura.

Terminada a licenciatura, em 1989, iniciei logo em seguida um curso de especialização, também na UFAC, na área de Metodologia do Ensino em Geografia. Nesse curso, quase todos os módulos (disciplina) foram trabalhados por docentes do Sul ou Sudeste do país, já que não havia, à época, na nossa universidade professores titulados que pudessem ensinar no referido curso. A pressa com que os módulos foram ensinados<sup>2</sup>, a distância entre nós (alunos) e os professores de São Paulo, Minas Gerais etc. foram alguns dos motivos do baixo aproveitamento, em se tratando de construção de conhecimento, que tive nessa formação. Foram muitos os materiais escritos (capítulos de livros, livros, artigos) a que tive acesso tanto na área de ensino de Geografia, quanto de metodologia científica, de epistemologia. Mas meus conhecimentos eram muito parcos para que eu pudesse aproveitá-los devidamente: conhecê-los, explorá-los, interpretá-los e usá-los na minha vida profissional e pessoal.

Em todo esse tempo continuei sendo professora do Ensino Básico e em todos esses quinze anos ensinei Geografia. Mas a oportunidade que surgiu para fazer mestrado foi na área de Geografia Agrária.

No ano de 1995 fui aprovada para o mestrado na UFS (Universidade Federal de Sergipe) na área de Geografia Agrária. Minha pesquisa tratou sobre a modernização da agricultura brasileira e, em especial, das conseqüências do tipo de modernização adotado para a organização do espaço agrário acreano<sup>3</sup>. Foram três anos dedicados a estudos e pesquisas sobre o mundo rural na América Latina, suas produções, ordenações, potencialidades, perspectivas etc.

Após a defesa do mestrado, em início de 1998, resolvi concorrer a uma vaga no ensino superior. Nessa época, o único concurso aberto a inscrições e que eu poderia, com a minha formação, participar, era para professor Auxiliar nas áreas de Metodologia e Prática de Ensino em Geografia na Universidade Estadual de Feira de Santana, Ba. Embora estivesse estado

---

<sup>2</sup> Os módulos ensinados por professores de outros estados eram dados em duas semanas (com carga horária de 08 horas diárias).

<sup>3</sup> Para mais aprofundamento ver BRAGA, M. C. B. “A influência dos imigrantes sulistas nos novos rumos da agricultura acreana”. Dissertação de Mestrado, Aracaju: UFS, 1998.

distante de quaisquer leituras sobre o ensino de Geografia, consegui a segunda vaga<sup>4</sup> e fui imediatamente chamada para integrar o quadro do Departamento de Educação da UEFS.

Ensinar as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino em Geografia foi um passo decisivo, embora não tivesse consciência disso, rumo a um aprofundamento da relação Geografia - Educação. Na verdade, foi somente nessa fase que comecei a ter consciência da minha prática docente, de quão deficiente era ela, principalmente no tocante à fundamentação teórica e metodológica. Eu sabia muito conteúdo específico da área de Geografia. Essa parte não era problema. O problema é que eu precisava ajudar meus alunos a serem professores de Geografia, a lidarem com questões da docência, como, por exemplo, indisciplina, técnicas de ensino, métodos e avaliação do ensino. O que eu sabia sobre isso, resultado das minhas experiências anteriores, era insuficiente, apesar de me permitir começar a construir uma prática. Decidi, então, investir na sua melhora.

Foi essa decisão que me conduziu, mais tarde, ao doutorado em Educação e não mais em Geografia, como pretendia antes. Envolvi-me com algumas leituras sobre o ensino, a docência, a didática, as teorias da aprendizagem etc. Essas interações só corroboraram aquilo que eu já havia percebido: precisava estudar mais, ter mais ciência sobre a atividade docente para poder praticá-la com mais propriedade, com mais responsabilidade.

Continuei lendo. Também comecei a participar de uma pesquisa sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental junto com a subárea de ensino de Geografia do Departamento de Educação da UEFS.

Em 2000 fui convidada a ensinar uma disciplina, *Ensino de Geografia*, numa licenciatura voltada para a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental. O convite para atuar junto a alunos que já eram professores<sup>5</sup> foi recebido com bastante apreensão. Embora já trabalhasse há dois anos como professora de Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado na Licenciatura em Geografia sabia que essa seria uma atividade diferente. Esses alunos possuíam experiência com a prática de ensino em Geografia ou em

---

<sup>4</sup> Atribuo essa aprovação à minha condição de mestra frente aos demais concorrentes cujas formações eram de licenciados.

<sup>5</sup> A referida Licenciatura foi criada para atender exclusivamente professores municipais do Ensino Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental que não haviam completado suas formações em nível superior.



Estudos Sociais<sup>6</sup>. Eles eram professores que seriam alunos. Por isso, inclusive, adotei a denominação *professores-alunos* para me referir aos sujeitos em pauta neste trabalho.

Minha experiência como pesquisadora e como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental me dava embasamento para levantar a hipótese de que o ensino de Geografia desenvolvido pelos meus futuros alunos era um ensino limitado, basicamente, ao repasse de informações sobre o que é definido como sendo “aspectos geográficos da Terra”: vegetação, clima, relevo, hidrografia, população e economia; dentro de população e economia são destacadas, em geral, as distribuições de pessoas e atividades (indústria, extrativismo, pecuária, agricultura, comércio, serviços) pelo espaço, os meios de transportes e de comunicação. Esse ensino é derivado de uma ciência geográfica que se diz neutra, objetiva e apolítica.

Por outro lado, as minhas experiências como docente e pesquisadora na Universidade também me permitiam afirmar que esse ensino, denominado pelos teóricos de ensino tradicional de Geografia, vinha sendo seriamente criticado e combatido já há algumas décadas. Aliás, esse processo de questionamento e busca de novos redimensionamentos não era algo específico da Geografia, mas da própria ciência da Educação, que já há algum tempo vinha se questionando sobre sua função frente ao conjunto de mudanças (sociais, tecnológicas, políticas, econômicas etc.) por que vinha e vêm passando o mundo contemporâneo.

Na Geografia, eram várias as interrogações que os teóricos vinham fazendo no intuito de buscar alternativas para a construção de um ensino mais condizente com as atuais necessidades do espaço hodierno. Diante de um mundo que se transforma numa velocidade cada vez maior, são pertinentes as indagações sobre a responsabilidade da disciplina cujo objeto de ensino é o espaço. Qual a importância da Geografia no currículo do Ensino Básico? O que as crianças e os jovens precisam aprender sobre o espaço geográfico?

Neste trabalho defendo a idéia (nada original) de que a importância da Geografia enquanto disciplina escolar é a de proporcionar ao aluno o entendimento do mundo a partir da espacialidade dos seus fenômenos sociais, físicos, políticos, éticos, dentre outros: como se apresentam e porque estão organizados de determinada forma e não de outra. Esses

---

<sup>6</sup> Na Bahia existem escolas que já trabalham com as disciplinas de História e Geografia de 1ª a 4ª série. Mas também existem as que continuam com Estudos Sociais.

conhecimentos geográficos precisam ser pensados para além do imediato da sala de aula. De acordo com Cavalcanti (1998, p.128), é preciso superar o ensino de Geografia que transforma os conteúdos em objetivos de ensino. Ensinar o aluno a localizar pontos importantes no mundo é importante; ensiná-los a representar cartograficamente esses pontos também o é.

*“Mas é preciso não se contentar com o que são, na verdade, pré-requisitos para a função mais importante da Geografia que é formar uma consciência espacial, um raciocínio geográfico. E formar uma consciência espacial é mais do que conhecer e localizar, é analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais para poder intervir nelas a partir de convicções”.*

O espaço geográfico, por sua vez, é compreendido como produto (sempre em transformação) das diversas relações que a sociedade mantém entre si e com a natureza. É um espaço heterogêneo, desigual, contraditório, cuja organização dificilmente será compreendida, na sua essência, pela criança, sem a ajuda formal da instituição escolar, pois embora não seja a única instância cumpridora da função de socialização das conquistas sociais às novas gerações<sup>7</sup>, é a ela que foi delegada oficialmente tal responsabilidade (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Essa compreensão está embasada numa concepção de escola cuja função educativa ultrapassa a simples transmissão de conhecimentos. Uma escola que trate o processo de socialização das crianças e jovens como algo linear, mecânico, no qual o professor seja o único responsável por fazer o conhecimento chegar até o aluno, terá dificuldade para ajudar crianças e adolescentes a compreenderem o espaço em que vivem de forma articulada, reflexiva, crítica. Para isso a escola deve *“... se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social”* (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 26).

Como resultado das discussões sobre a disciplina Geografia, sua pseudoneutralidade, sua metodologia baseada tão somente na descrição dos fenômenos e no fornecimento de informações gerais sobre a Terra foram produzidos vários trabalhos (livros e artigos) de cunho teórico – metodológico que vêm servindo de fundamento para a elaboração de propostas e

---

<sup>7</sup> A família, os diversos grupos sociais, os meios de comunicação também são instâncias reprodutoras de valores, de conhecimentos.

projetos em todos os níveis de ensino, inclusive nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como exemplo de autores que vêm se dedicando à análise da referida problemática estão Rosângela Doin de Almeida, José William Vesentini, Antonio Carlos Castrogiovanni, Helena C. Callai, Nestor A. Kaercher e Diamantino A C. Pereira.

É difícil falar da mudança, dos direcionamentos sugeridos por esse movimento de discussão do ensino de Geografia devido, principalmente, à grande diversidade teórico-metodológica<sup>8</sup> em que o mesmo se sustenta. Para o objetivo desse trabalho, entretanto, tentei agrupar algumas características que considero comuns à maioria dessas propostas.

- Crítica à Geografia escolar mnemônica, descritiva, neutra, exageradamente quantitativa e nomenclaturista.
- A re-significação do objeto de estudo da disciplina, o espaço geográfico, que passa a ser interpretado como uma categoria imprescindível para a compreensão do mundo e, por conseguinte, a revalorização da disciplina responsável pela sua explicação; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sintetizam essa importância ao afirmar que *“O ensino de Geografia pode levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva”* (1997, p. 108).
- A utilização de suportes teóricos ligados ao desenvolvimento cognitivo, principalmente a epistemologia genética de Jean Piaget e a sócio – histórica de Vigotsky, como referenciais para a aprendizagem espacial; em outras palavras, percebe-se a emergência de uma preocupação com o tratamento metodológico dos conteúdos específicos.
- A relevância dos conteúdos conceituais, a exemplo dos conceitos geográficos de *lugar, território, paisagem e região*, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.
- A resignificação da Cartografia como instrumento imprescindível para a leitura, compreensão e crítica do espaço geográfico. Apesar de já fazer parte das práticas de

---

<sup>8</sup> Mas também devido ao fato de que esse é um movimento recente, que está em processo, sendo, portanto, ainda escassos os materiais teóricos sobre o mesmo.

ensino tradicionais, ganha relevância e também um novo tratamento metodológico. Em vez do cansativo decalque mecânico de mapas, enaltece a compreensão, a análise, a construção e a leitura das representações cartográficas como prática cotidiana do ensino e aprendizagem da Geografia.

Enfim, em linhas gerais é possível afirmar que existe, no plano teórico, uma preocupação com o ensino de Geografia que não se limita aos conteúdos<sup>9</sup>, mas que também envolve a forma como esse ensino vem sendo ministrado e os objetivos da disciplina como componente curricular das escolas de ensino básico, e que as características acima apresentadas refletem possibilidades, orientações gerais, que podem estar norteando ou virem a nortear os rumos da disciplina<sup>10</sup>, tanto nos limites do ensino básico, quanto da formação inicial de professores nas universidades e demais instituições formadoras.

Esse movimento de revisão dos fundamentos do ensino de Geografia, bem como as propostas teórico–metodológicas dele decorrentes serão denominados neste trabalho de “atuais tendências teórico–metodológicas ou tendências *instituintes*” para o ensino de Geografia. Esse termo será usado durante todo o trabalho em contraposição ao ensino denominado *instituído*, que está sendo considerado como aquele desenvolvido de fato nas escolas. Os ensinios *instituintes* serão entendidos, então, como as propostas ou tendências teórico-metodológicas que, na atualidade, combatem o ensino tradicional na tentativa de se tornarem instituídos.

Os ensinios *instituintes* serão aqui classificados em dois tipos: o oficial, projetado nas políticas educacionais (PCN), e o não oficial, proposto pelos críticos do oficial. Essa divisão é necessária para que não entendamos que as propostas de mudança ou os ensinios que estão tentando ganhar espaço na prática dos professores que ensinam Geografia, combatendo os considerados ensinios tradicionais (que estão instituídos), são homogêneos. Apesar da intenção comum de criticar o ensino tradicional, essas tendências são bastante diversas nas suas essências teóricas e filosóficas. Isso será mais bem explicado no desenvolvimento do trabalho.

Frente a essa realidade, comecei a me preocupar com o direcionamento que daria ao meu trabalho frente à disciplina Ensino de Geografia na licenciatura. Era preciso apresentar as

---

<sup>9</sup> Uma das características iniciais desse movimento de crítica ao ensino de Geografia foi a substituição dos conteúdos pertencentes à Geografia Física (clima, relevo, solo, hidrografia etc.) por outros mais ligados à Geografia Humana e à Geopolítica.

<sup>10</sup> Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais estão fortemente embasado nessas tendências.

atuais tendências *instituintes* do ensino de Geografia aos *professores-alunos* cujas práticas eram, supostamente, tradicionais. Era importante fazer com que a disciplina não se transformasse em algo necessário (em termos de formalidade curricular) tão somente para a obtenção do título de licenciado, mas que contribuísse verdadeiramente para a melhoria da qualidade do ensino da referida disciplina.

Apesar das poucas leituras feitas naquela época sobre formação docente acreditava que a construção de uma proposta de ensino para trabalhar com aquele grupo de *professores-alunos* não podia ser feita à revelia daquilo que eles já praticavam nem de suas concepções sobre o que significava ensinar Geografia. Assim, resolvi colocar em prática um tipo de planejamento que denominei de “participativo” por ter sido construído a partir do envolvimento de toda a turma.

Para fazer esse planejamento foram desenvolvidas algumas atividades nos dois primeiros encontros, que objetivaram diagnosticar as principais dificuldades que os *professores-alunos* sentiam para ensinar Geografia. Essas dificuldades foram classificadas em três grupos: fundamentos teóricos-metodológicos, conteúdos específicos e didáticos. Esse diagnóstico constatou minhas suspeitas sobre o ensino desenvolvido pelos *professores-alunos*: era o tradicional.

Enfim, durante 90 horas, correspondentes à carga horária anual da disciplina, fomos desenvolvendo várias atividades: estudos teóricos, análise da e reflexão sobre a prática dos *professores-alunos* respaldadas nos fundamentos das tendências *intituintes* do ensino de Geografia, entre outras etc.

Ao final do ano letivo o trabalho foi avaliado como tendo sido bastante proveitoso, na opinião dos *professores-alunos*. Para mim, professora-formadora, o trabalho foi bastante gratificante por ter conseguido perceber que os *professores-alunos* conheceram um pouco da história da ciência e da disciplina Geografia, suas funções na sociedade ocidental e no Brasil e que puderam refletir sobre o ensino que praticavam (que papel cumpria, quem formava etc.). Essa foi a conclusão a que chegamos ao final da disciplina. Com a formação básica concluída, os professores, então alunos egressos, continuaram suas práticas em sala de aula, sem mais nenhum contato sistemático com a universidade e nem com a professora.

Apesar de me encontrar afastada da referida Licenciatura<sup>11</sup>, continuei me preocupando com o tipo de ensino que vinha sendo desenvolvido com os *professores-alunos* das turmas posteriores da licenciatura em Pedagogia. Os professores-formadores que me substituíram na disciplina vieram, por algumas vezes, pedir sugestões sobre a forma de trabalhar com esses sujeitos. Apesar de considerar que havia conseguido desenvolver um bom trabalho sempre era tomada por incertezas sobre a importância da disciplina na prática dos egressos. Houvera alguma(s) mudança(s) na prática docente dos professores, com relação à disciplina em questão? Qual (is)? E foram essas dúvidas que me levaram à investigação, nesse trabalho de doutorado, da seguinte questão:

**Como os egressos da Licenciatura “Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental” da UEFS, descrevem e analisam as contribuições da formação recebida no âmbito da disciplina *Ensino de Geografia* para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula?**

A partir da referida pergunta definiu-se como objetivo geral da investigação **compreender a importância da disciplina *Ensino de Geografia* para a prática pedagógica de professores egressos do curso “Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental” da UEFS, a partir de suas perspectivas.**

Apesar de os cursos voltados para a formação de alunos que já são professores serem recentes (na UEFS, as primeiras turmas começaram a funcionar em 1999), considero importante o desenvolvimento de trabalhos que visem a conhecer o ensino desenvolvido nos mesmos. Afinal, não podemos deixar se passarem décadas para que comecemos a compreender, de forma mais profunda, como estão sendo desenvolvidos esses cursos e quais estão sendo suas contribuições efetivas para o exercício docente dos professores que por eles têm passado.

Para a apresentação da pesquisa realizada dividi o relatório em seis capítulos. O primeiro é composto por uma análise dos contextos e objetos de estudo da investigação e está dividido em duas partes. Na primeira, considerei as políticas educacionais para a América Latina e, dentro delas, as políticas educacionais brasileiras como o entorno a partir do qual busquei o entendimento da criação e do formato da “Licenciatura Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental”. Na segunda me volto especificamente para a disciplina que se constitui o

---

<sup>11</sup> Logo após a conclusão da disciplina *Ensino de Geografia* me afastei para cursar o Doutorado.

objeto de investigação *Ensino de Geografia*. Aqui traço um perfil da referida disciplina a partir do seu Programa de Ensino e ementa.

O segundo capítulo é composto por uma revisão acerca do ensino de Geografia desenvolvido no Brasil nas últimas décadas, seus principais fundamentos e características, inclusive na formação docente.

No terceiro capítulo construí uma análise teórica acerca de formação docente. Apoiada em referenciais como Tardif, Pérez Gómez e Marcelo Garcia aponto a concepção de formação de professor adotada no trabalho, a importância da formação inicial e as possíveis mudanças que ela possibilitaria no exercício da docência.

O quarto capítulo se constituiu no referencial metodológico da investigação. É nele que aponto minhas idéias acerca de como interpreto a relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, o ato de conhecer e descrever. Ainda nessa parte aponto os instrumentos utilizados na coleta de dados, os participantes da investigação e apresento a forma como os dados foram trabalhados.

Os capítulos quinto e sexto constam da apresentação e análise dos dados. Em ambos, as informações ou os dados foram sendo apresentados e analisados de forma mesclada, sem separação entre um e outro. No quinto capítulo abordei a relação dos participantes com a Geografia; procurei apreender e explicar como os professores investigados aprenderam-na ao longo de suas formações, como a ensinaram, inclusive na época da pesquisa, e como aprenderam a ensiná-la. O sexto capítulo foi dedicado à análise do ensino desenvolvido na disciplina *Ensino de Geografia*, pelos professores-formadores, e a sua contribuição para a melhoria da prática dos participantes junto à referida disciplina.

O último capítulo foi dedicado a algumas reflexões e aprendizados construídos a partir e durante a realização da investigação. Nele eu destaco pontos positivos e negativos, descobertas e pontos obscuros que a pesquisa deixou de abarcar, conquistas, limitações, enfim, é uma conclusão.

## CAPÍTULO I

### **O CURSO “PEDAGOGIA – SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” DA UEFS E A DISCIPLINA “ENSINO DE GEOGRAFIA”: CONTEXTO E OBJETO DE ESTUDO.**

Nesse capítulo apresento alguns aspectos do curso de Pedagogia da UEFS dedicado a formar professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e da disciplina *Ensino de Geografia* que se constituem, respectivamente, em contexto e objeto de estudo da presente pesquisa.

#### **1.1.O curso “Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental” da UEFS: conhecendo o contexto de sua implementação.**

Para desenvolver uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia no curso de “Licenciatura em Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental” é importante conhecer os contextos regional, nacional e internacional que contribuíram e continuam contribuindo, direta ou indiretamente, para o delineamento do mesmo. Afinal, a criação de um curso superior não é algo neutro, pelo contrário. Seu processo de construção, seu formato político-pedagógico está embasado em referenciais políticos, educacionais, sociais, culturais mais amplos que, em tese, são considerados como parâmetros maiores de sustentação.

Assim, entende-se que para compreender a política brasileira atual de formação de professores e, por conseguinte, a criação da “Licenciatura em Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental” da UEFS não se pode deixar de situá-la no contexto da estrutura capitalista mundial e em todas as transformações resultantes da mesma, inclusive as formas assumidas no território nacional. Significa assumir que “... *as atuais políticas educacionais para a educação superior só podem ser analisadas a partir do pano de fundo das transformações que vêm ocorrendo em razão dos processos de globalização e das reformas neoliberais*” (GISI, 2004, p. 273).

As últimas décadas do século XX foram marcadas por um intenso e veloz processo de internacionalização econômica mundial denominado globalização. Com a ajuda da ciência,



criou-se um sistema técnico poderoso que desencadeou um progresso nunca antes visto, principalmente na área da informação. Conceito bastante polêmico entre os teóricos das mais diversas áreas, a globalização é aqui tratada como

*“... um conjunto de processos multidimensionais (econômicos, políticos, culturais, ambientais) que são desiguais e geram impactos e respostas diversos nos diferentes países, dependendo do seu estágio de desenvolvimento, dos recursos de poder existentes e das formas de contestação por parte dos Estados e dos grupos sociais”* (GISI, 2004, p. 292).

Essa definição se opõe à idéia de globalização como processo homogêneo, consensual e linear, conseqüente do natural desenvolvimento do sistema capitalista no mundo. Visto sob essa perspectiva, o processo de globalização é resultante, apenas, do progresso técnico.

Para além dessa análise, Santos (2003) defende a existência de uma estreita relação entre o atual desenvolvimento das técnicas e os *processos políticos atualmente eficazes*. Segundo ele, existem quatro fatores que contribuem para a explicação da *“arquitetura da globalização”*. São eles: *unicidade técnica, convergência dos momentos, cognoscibilidade do planeta e motor único na história*.

A *unicidade técnica* se refere à influência, direta ou indireta, de um conjunto de técnicas que tem como principal representante a informação, em todo o mundo. Na visão de Santos (2003), esse conjunto técnico é hegemônico, invasor e não pode ser analisado de forma absoluta. Para ele, opinião da qual compartilho, *“As técnicas apenas se realizam, tornando-se história, isto é, com a intermediação da política, isto é, da política das empresas e da política dos Estados, conjunta ou separadamente”* (p. 23).

A *convergência dos momentos* é entendida como sendo a capacidade de ação e de conhecimento dessas ações (permitida pela técnica), simultaneamente, em todos os lugares. Entretanto, é importante ressaltar que os sujeitos ou os atores dessas ações e os que realmente se beneficiam dessa *fluidez* do tempo, são os responsáveis pelas suas criações e expansões, e não todos como ingenuamente muitos acreditam.

A *cognoscibilidade do planeta* se refere à possibilidade (fornecida pela aliança entre ciência e técnica) de conhecimento do planeta de forma abrangente e profunda.

Finalmente, o *motor único* da globalização, que compreende as mudanças ocorridas no capitalismo: antes ele era movido por diversos motores com potência e graus de influência diferentes, próprios: o francês, o inglês, o espanhol, o português etc. “*Hoje haveria um motor único que é, exatamente, a mencionada mais-valia universal*” (SANTOS, 2003, p.29)<sup>12</sup>. A formação desse *motor único* foi possível graças à mundialização do dinheiro, da informação, da dívida, do produto que se impõem mutuamente.

O conhecimento, nesse novo contexto de globalização, passa a ser um setor de grande relevância e a educação escolar, articulada às necessidades de empregabilidade e de hegemonia, ganha status de área de ponta, imprescindível para a manutenção e desenvolvimento do referido processo.

O momento econômico passa a exigir um novo perfil profissional, e isso inclui os professores. *Polivalência e flexibilidade* são as duas características mais marcantes no novo ideário de capital humano. Isso, na visão de Catani et al (2001) inclui, dentre outras coisas, “... *um repensar dos perfis profissionais e dos programas de formação, qualificação e requalificação de diferentes instituições formadoras, tais como escolas, universidades, sindicatos, empresas e ONGs*” (p. 72).

Embora com vozes discordantes, a difusão desse novo *ideário profissional* atinge as políticas educacionais propostas para a América Latina, logo, para o Brasil, desde o final do século XX. Um exemplo disso é a idéia difundida no relatório Jacques Delors (2003)<sup>13</sup>, de que a formação ministrada aos professores precisa corrigir a tendência de isolar a formação docente das outras profissões. Para isso, uma tendência apontada é que “*Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal*” (DELLORS, 163).

---

<sup>12</sup> Na economia marxista, *mais-valia* é o valor do que o trabalhador produz menos o valor de seu próprio trabalho (dado pelo custo de seus meios de subsistência). Ela serve para medir a exploração dos assalariados pelos capitalistas e é a fonte do lucro destes (Dicionário Aurélio – Século XXI).

<sup>13</sup> O referido relatório sobre a educação para o século XXI foi elaborado por uma comissão internacional para a UNESCO.

Essa é, sem dúvida, uma defesa da *polivalência* que deve, segundo o referido relatório, ser incentivada também na formação de educadores. Nessa perspectiva, é aconselhável que o docente também esteja apto para o desenvolvimento de outras atividades, além da docência.

Pensando na realidade da formação de professores que temos, hoje, repleta de demandas no que se refere tanto à quantidade quanto à qualidade, é inimaginável aceitar que tal orientação esteja comprometida com a melhoria da educação escolar. Parece mais evidente seu comprometimento com os interesses do neoliberalismo que, em razão das significantes relações entre educação, trabalho, economia, qualificação profissional, tende a interferir nas políticas educacionais a fim de que as mesmas sejam embasadas em políticas que estejam sintonizadas com seus interesses (GANDIM e HYPOLITO, 2003).

Torres (1999) ressalta que as políticas educacionais para a América Latina, logo, para o nosso país, tendem a promover a desprofissionalização do docente, que são vistos como insumos caros

*“... ao tempo que se depositam grandes esperanças nos livros textos e nas modernas tecnologias, na educação a distância e nas propostas de auto-aprendizagem e auto-avaliação como respostas mais custo efetivas e rápidas do que o investimento em formação docente” (Op.cit. p.103)<sup>14</sup>.*

No Brasil, entra em vigor, na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; são lançadas também as Diretrizes para o Ensino Superior, inclusive para a formação de professores da educação básica em nível superior, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico, dando início às reformas curriculares. Essas políticas vêm no bojo de reformulações que acontecem em todos os países da América Latina e também de outras partes do mundo, influenciadas pelo financiamento da educação pelos dos países de 1º. Mundo, mormente pelos organismos internacionais como o FMI, o BIRD entre outros.

---

<sup>14</sup> Tradução minha.

Não é objetivo desse trabalho focalizar esses aspectos, mesmo porque a amplitude e complexidade da temática “políticas públicas” exigiriam um estudo dedicado totalmente a elas. Assim, foi feito um recorte para manter a discussão nos limites do objetivo desse trabalho de doutorado que é explicitar a sua influência nos cursos superiores de formação de professores organizados e implementados a partir das orientações legais citadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1996) apresenta uma concepção de docente que acarretam algumas mudanças em sua formação, dentre as quais, destacam-se:

- O final da Década da Educação (1997 a 2007) como prazo máximo para que todos os professores, inclusive os de ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tenham formação em nível superior (Art. 87, § 4). Vale lembrar que Resolução nº 01, da Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação, de Agosto de 2003, já admite o ensino médio na modalidade normal como qualificação mínima para o exercício da docência no ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental.
- A criação dos Cursos Normais Superiores - CNS (Art. 63), visando a formação de professores para o ensino básico.
- A criação dos Institutos Superiores de Educação - ISEs (Art.62), espaço de integração e funcionamento dos Cursos Normais Superiores, podendo ser desvinculados das universidades.
- A fixação de uma carga horária mínima de 2800 horas para as licenciaturas plenas de formação de professores para o ensino básico, o que viabiliza a conclusão das mesmas em 03 anos.

Por essas indicações legais é possível perceber os rumos que foram planejados para a formação dos professores no nosso país, em especial os que se dedicam ou objetivam se dedicar ao ensino básico. Em primeiro lugar, fica claro o prazo curto estabelecido, diante das condições físicas, humanas e econômicas existentes na década instituída, para qualificar os docentes em exercício. A definição inicial do prazo máximo de 10 anos para formar todos os professores em nível superior já revela uma certa preocupação em mostrar resultados, quantidades. Isso reflete, segundo os críticos, a obediência às exigências dos organismos

financiadores internacionais, como o Banco Mundial, ao mesmo tempo em que parece mostra a falta de seriedade e compromisso com a melhoria da qualidade do ensino básico, haja vista que o cumprimento de uma meta dessa envergadura (formar, em nível superior, mais de 225 mil professores em dez anos!)<sup>15</sup> não é fácil de ser atingido (como ainda não o foi!).

Além disso, é possível visualizar, pelos destaques apontados acima, o objetivo explícito de separar ou de excluir essa função das universidades, através da criação de espaços alternativos, os ISEs. A criação dos CNS, com diretrizes curriculares específicas para formar professor indica a valorização de modelos voltados, prioritariamente, para o mercado de trabalho. Essa meta também fica explícita quando do estabelecimento do objetivo de

*“... diversificar o sistema de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientela com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional, em novas profissões, para o exercício do Magistério ou de formação geral” (BRASIL, 1998, p.53).*

As implicações dessas normas são graves. Na visão de Lima (2002), essa gravidade aparece, por exemplo, na seguinte dualidade:

*“... cursos normais superiores, vinculados aos institutos superiores de educação e desvinculados das universidades e dos centros universitários (pelo menos não obrigatoriamente a eles vinculados) e cursos de Pedagogia dentro dessas instituições. (...) Além disso (continua ela), como aceitar professores formados nos ISEs por um corpo docente composto somente por 10% de mestres e doutores, como determina a Resolução CNA/CP nº 1/99, enquanto nas universidades essa proporção vem crescendo a ponto de atingir quase 100%?” (p.213).*

Apesar dessas e de outras críticas, de diferentes organizações, como ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), preocupadas com a forma centralizada como foram

---

<sup>15</sup> Dados extraídos dos Referenciais para Formação de Professores. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1999, p.38.

pensadas essas *diretrizes*, com a associação desses documentos a modelos de experiências européias e às exigências de organismos internacionais hegemônicos, com o controle curricular e ainda com alteração dos próprios espaços institucionais de formação docente, os rumos ditados pela nova LDB e o seu pacote de *diretrizes* já se fazem sentir em alguns Estados e instituições universitárias.

Amparadas nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, e na contramão das propostas do movimento docente, críticos às mesmas (como a ANFOPE, ANPEd etc.), algumas universidades iniciaram suas reformas curriculares por volta do final da década de 1990 do século XX contemplando algumas orientações das referidas Diretrizes. Catani et al (2001)<sup>16</sup>, analisando as movimentações reformistas nas universidades, afirmam:

*“... um amplo leque de mudanças, adaptações ou experiências começam a ser testadas. Muitas universidades já iniciaram, por exemplo, processo de elaboração de diretrizes curriculares gerais para a reformulação de seus cursos de graduação... (...) Dentre elas podemos citar a Universidade de São Paulo (USP) (...) a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)...”*  
(p. 76).

No bojo dessas reformas começam a ser discutidos e planejados em alguns Estados, como na Bahia, os projetos dos primeiros Cursos Normais Superiores, inicialmente voltados para atender docentes em exercício no Ensino Fundamental e sem formação superior no Magistério, ou seja, tudo em conformidade com a determinação que havia estipulado o prazo de dez anos para que todos os professores tivessem formação de nível superior. Na Bahia, a Universidade Estadual de Feira de Santana foi uma das que primeiro colocou a referida orientação legal em prática.

O que eu gostaria de ressaltar, nesse momento, é que não sou contrária à formação em nível superior dos professores já em exercício no ensino básico, mas que me coloco no grupo daqueles que, preocupados com a construção de um ensino comprometido com a melhoria da qualidade de vida da grande massa populacional explorada (dentre os quais se situa também a

---

<sup>16</sup> Na banca de qualificação a professora Emília Freitas de Lima concedeu uma importante informação: a UNICAMP foi uma das primeiras instituições a promover reformas nos seus cursos de licenciatura.

maioria dos professores), defendem uma formação que promova transformações e não apenas adaptações ao novo cenário econômico.

Por outro lado, o percurso entre a lei e a sua implementação efetiva é longo e complexo. Considero que, apesar do formato defendido pela legislação e pelas *diretrizes*, existem aberturas (ou *flexibilidade*, para usar um termo da política *neo-liberalista*) que podem ser aproveitadas, no sentido de formar professores menos “engessados” ao modelo proposto. Parafraseando Macedo (2003), está na hora de olharmos os documentos curriculares buscando apreender as relações entre as restrições e as possibilidades de ações.

Embora concorde com os críticos da reforma em muitas de suas denúncias, defendo a posição de Macedo (2003) que diz: “*Maximizar a importância dos mecanismos de controle acaba por dificultar que sejam percebidos e eventualmente utilizados os espaços cotidianos de resistência*” (p.40). Além disso, é importante reconhecer que, em alguma medida, as *diretrizes* contemplaram idéias valorizadas pelos movimentos e associações da área, como por exemplo, a relação teoria-prática, a importância do trabalho educacional coletivo e interdisciplinar e o professor como crítico-reflexivo. *Em compensação, no que não contemplou é que está o verdadeiro tom da reforma* (LIMA, 2005, exame de qualificação), indicando que, muitas vezes, há uma apropriação indevida dos conhecimentos acadêmicos pelas políticas educacionais.

Enfim, o contexto está posto. A influência do momento atual vivido pelo capitalismo mundial nas políticas sociais e, portanto, educacionais dos países da América Latina é um fato. Mas o exercício da docência não pode ser concebido como algo resultante exclusivamente de *normas e diretrizes* legais. Afinal, como bem assinalou Torres (1998), uma reforma educativa “*É um processo social sumamente complexo, que requer diálogo e aprendizagem coletiva. Os professores não são meros executores de um documento, mas sujeitos ativos da reforma, que afinal lhe dão corpo e terminam orientando seu sentido*” (p.182).

Daí a necessidade de as universidades atuarem junto aos alunos que serão professores e junto aos que já desenvolvem a função, no sentido de que os mesmos consigam apreender não apenas o que está expresso claramente nas *diretrizes* e normas governamentais, mas também o que não está, o que está a elas subjacente. Ou seja, é preciso investir no sentido de que os alunos conheçam os objetivos maiores dessas *diretrizes*, os posicionamentos de seus

elaboradores, a fim de que possam encaminhar suas práticas para metas mais humanas, mais críticas e, por conseguinte, mais compromissadas com a superação das desigualdades, das injustiças, dos preconceitos.

A seguir apresento o curso de Pedagogia da UEFS, que foi criado e implementado em função dessas Diretrizes.

## **1.2. O curso de “Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental da UEFS”: uma breve apresentação.**

Embora não seja intenção analisar profundamente o curso “Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, apresento alguns aspectos que considero relevantes para a compreensão da problemática investigada.

O projeto do curso, inicialmente denominado “Licenciatura em Ensino Fundamental: Habilitação para as Séries Iniciais”, foi elaborado por um grupo de professores do Departamento de Educação da UEFS no ano de 1998 e, no seu texto, não escondia a relação entre a sua criação e as exigências das políticas educacionais nacionais para a formação de professores. Vejamos:

*“As informações disponíveis no IBGE, referentes ao ano de 1996, permitem que se afirme, para o Estado da Bahia, que de um total de 149.705 funções docentes em exercício no ensino básico, 95.558 (63,9%) têm formação de magistério de nível médio ou outro curso desse mesmo nível. Considerando-se que cada duas funções podem estar correspondendo a um professor, teríamos uma demanda de cerca de 50.000 professores, dentro da exigência da LDB, para possuir curso de nível superior até o ano de 2007” (BAHIA, 1998).*

Pelos dados apresentados acima, não fica dúvida quanto à existência de um grande número de professores sem formação superior exercendo a função docente no Estado da Bahia. Percebe-se, por eles, que não é possível questionar a necessidade de criar condições para que esses professores completem essas formações em nível superior. Apenas enfatizo que a criação do



curso “Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental” - foi oportunizada pelas políticas educacionais nacionais para a formação de professores constantes na Lei 9394/96.

Em outro trecho do projeto são ressaltadas algumas associações entre a complementação da formação dos docentes em exercício e outros aspectos nevrálgicos que contribuem para a baixa qualidade do ensino. Vejamos:

*“Entende a UEFS que essa parceria (com os municípios), que hoje se impõe pelo imperativo da Lei 9394/96, deva se fortalecer e continuar (...), sempre com o propósito de melhoria contínua da escola pública a qual implica necessariamente o estabelecimento de uma política global de valorização do magistério que inclui a formação inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada”* (BAHIA, 1998).

Havia, portanto, o *imperativo da Lei*, e, para atender às suas exigências, o Estado da Bahia começou a implantar algumas licenciaturas, via universidades estaduais (UEFS e UNEB), planejadas para atender, especificamente, professores que já atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas que ainda não haviam completado suas formações em nível superior. Mas havia também a consciência, por parte dos mentores do projeto, que essa ação praticada de forma isolada, dissociada de todo um conjunto de políticas que promovesse a valorização dos referidos profissionais, não surtiria o efeito desejado, que era a melhoria da qualidade do ensino.

De acordo com o planejamento inicial, o curso teria a carga horária total de 2.415 horas, distribuída em três anos por três grandes eixos:

*“Formação básica, constituída por conteúdos considerados essenciais à formação do professor, formação complementar, que visa ampliar a formação geral do aluno e se insere no princípio da flexibilização curricular, e formação livre que visa ampliar o campo de conhecimento, valorizando a participação em atividades acadêmicas e profissionais”* (BAHIA, 1998, p.6).

O Quadro 01 mostra como foi feita distribuição das 2.490 horas pelos eixos.

<b>ESPECIFICAÇÃO DA CARGA HORÁRIA NO CURSO DE PEDAGOGIA EM 1998</b>	<b>CARGA HOR. TOTAL</b>
<b>Formação Básica</b>	
11 disciplinas com 75 horas	825 horas
07 disciplinas com 90 horas	630 horas
Prática Educativa I, II e III (90 horas cada)	270 horas
<b>Subtotal</b>	<b>1725 horas</b>
<b>Formação Complementar</b>	
Seminários Temáticos I, II, III, IV, V e VI (30 hs cada)	180 horas
Outras disciplinas	Mínimo de 90 horas
Vivência profissional complementar (30 hs por ano)	90 horas
Monografia I e II (90 horas cada)	180 horas
<b>Subtotal</b>	<b>540 horas</b>
<b>Formação Livre</b>	
Eventos	90 horas
Outras atividades disciplinares	Mínimo de 60 horas
<b>Subtotal</b>	<b>150 horas</b>
<b>TOTAL</b>	<b>2415 horas</b>

**Quadro 01: Distribuição da carga horária total do curso “Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em 1998” (BAHIA, 1998).**

A modalidade seria de formação em serviço em regime presencial. A seleção seria feita através de um vestibular específico, sendo que para assegurar a inscrição o candidato deveria provar que era professor da rede municipal, que tinha formação em nível médio e que lhe faltava, pelo menos, oito anos para integralizar o tempo de aposentadoria.

Em funcionamento desde março de 1999, a Licenciatura oferecida pela UEFS, em cooperação com as prefeituras nas quais os *professores-alunos* atuavam, atendia três turmas de quarenta alunos cada, sendo que duas encontravam-se localizadas em Feira de Santana, no *campus principal* e uma no município baiano de Santo Amaro, num *campus* onde existiam apenas a referida Licenciatura e mais uma outra, Letras. Essas turmas eram compostas por alunos de vários municípios vizinhos. Nas turmas que funcionaram no *campus* principal existiam alunos de Tanquinho, Santo Estevão, Água Fria, Coração de Maria, Feira de Santana, dentre outros.

A turma do *campus* de Santo Amaro era freqüentada por alunos de São Sebastião do Passé, Amélia Rodrigues, Irará, Ouriçangas, Santo Amaro, dentre outros.

Pelo acordo, a prefeitura de cada um desses municípios se comprometia a liberar os *professores-alunos* de parte de suas horas de trabalho, já que a modalidade do curso era de formação presencial. Além disso, se comprometiam também a disponibilizar um carro para transportá-los, diariamente, dos seus municípios de origem até o local de estudo e deste até seus municípios, ao final das aulas. À UEFS competia todo o restante do material humano (docentes, secretários), de sustentação e apoio pedagógico-didático necessários ao funcionamento das referidas licenciaturas.

Na verdade, o acordo não funcionou muito a contento. Várias vezes as aulas tiveram que terminar mais cedo porque os carros que conduziram os *professores-alunos* estavam saindo e se eles o perdessem não teriam como retornar aos seus municípios, a não ser com recursos próprios e muita demora; outras várias vezes as aulas tiveram seus inícios prorrogados em função do atraso dos carros. Também aconteceu dos professores faltarem às aulas por não haverem sido liberados de atividades das escolas em que trabalhavam.

Em síntese, as disciplinas cujas aulas eram as primeiras ou as últimas do dia foram prejudicadas em função do atraso na entrada e antecipação da saída dos *professores-alunos* antes do horário de encerramento das aulas.

À época da pesquisa (2004), caminhando para completar cinco anos de funcionamento, o projeto do curso havia sofrido várias alterações e a oferta havia sido expandida para onze municípios. Segundo informações fornecidas pela Coordenadora do Colegiado, existiam duas ofertas: o curso regular que continua funcionando na UEFS e em Santo Amaro, e a “*oferta descentralizada, fora da sede, em alguns municípios circunvizinhos a Feira de Santana (...) em espaços físicos dos municípios*” que também funcionava em regime presencial e na modalidade de formação em serviço. A oferta regular continuava funcionando com um total de 80 alunos; entretanto, quando incluída a *oferta descentralizada* o total de *professores-alunos* atendidos pelo projeto passa para 1.100.

De acordo com a Coordenadora do Colegiado do curso, a criação da segunda oferta, a descentralizada, deu-se a partir de solicitações dos municípios pertencentes à região

administrativa de Paraguaçu, na qual está inserida a micro-região de Feira de Santana. Nesse caso, cada prefeitura ficou responsável pela criação e gerenciamento das condições para o funcionamento das licenciaturas, inclusive do pagamento dos honorários dos professores-formadores (BAHIA, 2003).

A escolha dos professores-formadores era feita pela equipe de Coordenação e também por indicação de professores que já atuam no curso, por convite verbal, apenas. O único critério exigido é que os mesmos já exercessem a docência no ensino superior, em qualquer instituição. Segundo informações fornecidas pelo colegiado do curso, a participação como docente na oferta descentralizada não configurava vínculo. Os professores-formadores são simples convidados.

Apesar de existirem duas ofertas, a *regular* e a *descentralizada*, o currículo era o mesmo para ambas. O funcionamento da última deu-se a partir do modelo curricular construído para a primeira, com algumas alterações (ver tabelas 1 e Quadro 2).

Na Tabela 01, constam algumas das principais mudanças efetuadas no currículo do curso, desde o seu início em 1999, seja para adequá-lo às próprias mudanças da legislação nacional, seja para torná-lo mais operacionalizável para a instituição formadora.

**Tabela 01 - Mudanças na carga horária do curso Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental no período entre 1998 e 2003.**

Versões do Projeto	Distribuição por eixos				
	Horas de Formação Básica	Horas de formação complementar/AACC	Horas de Formação Livre (FL), Monografia (M) e Prática Educativa (PE).	Horas complementares	Carga horária total
1998	1 725	360	150 (FL) + 180 (M) = 330	-	2 415
2000	1 725	450	240 (FL)	800	3 215
2002	1 830	120	900 (PE)	80	2 930
2003	1 830	120	855 (PE)	80	2 885

Como podemos perceber pelos dados apresentados na Tabela 01, a carga horária total do curso recebeu um acréscimo considerável na sua segunda versão, em 2000. Isso, entretanto, não se constituiu em aumento da quantidade de horas da formação complementar e nem de atividades pertencentes aos demais eixos. O que houve foi a incorporação de 800 horas de atividades docentes praticadas pelos *professores-alunos*, em substituição à formação prática obrigatória prevista na Resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 30/09/1999 que, no seu Artigo 09, parágrafos 1º e 2º, instituiu esse total como duração mínima para a referida atividade.

Em outras palavras, como o curso estava funcionando com uma carga horária total menor que a mínima instituída na legislação, que era de 3200 horas, resolveu-se o problema com o “aproveitamento” do exercício docente já desenvolvido pelos *professores-alunos* nas redes públicas municipais, como carga horária de formação prática. Vale salientar que essa conversão da experiência docente na educação básica em carga horária para a Formação Prática nos CNS estava prevista na referida Resolução, o que garantia a legalidade da medida, mas não o compromisso de formar com qualidade. Afinal, considerar a experiência dos *professores-alunos* como “prática de ensino” ou “estágio supervisionado” é entendê-la como suficiente e inquestionável. Nesse caso, qual seria, então, o objetivo da formação? Partindo do pressuposto de que o objetivo das licenciaturas oferecidas a partir das Diretrizes é melhorar a qualidade do ensino desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é pertinente indagar: se a prática dos *professores-alunos* é vista como adequada, por que a formação nos cursos é necessária?

Com relação ao aumento da carga horária do eixo *Formação Complementar* em 2000, mostrado na Tabela 01, explica-se: nele foi incorporada a carga horária da Monografia que na primeira versão estava inserida no eixo *Formação Livre*. Além disso, foi criada a disciplina “Educação e Novas Tecnologias”, com 90 horas, para preencher o espaço que, na proposta anterior havia sido deixado para “outras disciplinas”.

Na verdade, pelas mudanças que foram processadas nos títulos dos eixos temáticos, percebe-se que parece ter havido um redimensionamento dos mesmos durante esses anos, inclusive nos seus significados para a formação dos *professores-alunos*. Vejamos:

- Nas duas primeiras versões do projeto os eixos temáticos eram: **Formação Básica** (“constituído por conteúdos considerados essenciais<sup>17</sup> para a formação do educador”), **Formação Complementar** (“visa ampliar a formação geral do indivíduo”) e **Formação Livre** (“visa ampliar o campo de conhecimento”) (BAHIA, 1998).
  
- Nas versões de 2002 e 2003, a denominação dos eixos foi alterada para: **Formação Básica, Práticas Educativas e Atividades Acadêmico-Científico-Cultural** (*atividades complementares*). Ou seja, a **Formação Livre** foi substituída por **Práticas Educativas** e as **Atividades Complementares** passaram a serem chamadas de **Atividades Acadêmico-Científico-Cultural (AACC)**.

O que significam essas mudanças de denominações? Elas representam mudanças nas dimensões de cada eixo ou não? Para obter um melhor entendimento acerca desses questionamentos é necessário analisar as concepções que estão envolvendo cada denominação temática.

Analisemos o significado dessas mudanças a partir da distribuição e redistribuição das disciplinas nos eixos, que constam no Quadro 02.

---

<sup>17</sup> Mantive, aqui, a expressão apontada no texto legal, mas pode-se questionar se os demais conteúdos não são essenciais para a formação. Nesse caso, por que estão incluídos no projeto do curso?

Eixos temáticos.	Disciplinas componentes e respectivos créditos.
Formação Básica	1998 e 2000: 11 disciplinas de 75 h, 07 disciplinas de 90 h e Prática Educativa I, II e III (90 horas cada). Total: 1725 horas.
Formação Complementar	1998: Seminários Temáticos <sup>18</sup> I, II, III, IV, V e VI (30 h cada), Outras disciplinas (mínimo de 90 h) e Vivência profissional complementar (90 h). Monografia I e II (90 h cada) Total: 540 horas;
	2000: Seminários Temáticos I, II, III, IV, V e VI (30 h cada), Outras disciplinas (mínimo de 90 h), e Monografia I e II (90 h cada). Total: 450 horas.
Formação Livre	1998: Eventos (90 h) e Outras atividades / disciplinas (60 h). Total: 150 horas.
	2000: Vivência profissional (mínimo de 240 h). Total: 240 horas
Atividade Docente.	Atividade docente regular nas séries iniciais do Ensino Fundamental (800 h).
<b>Versões de 2002 e 2003</b>	
Formação Básica	22 disciplinas de 75 h e Monografia I e II (90 h cada). Total: 1830 horas.
Práticas Educativas	Prática Educativa I, II, III, IV, V e VI (75 h cada). Total: 450 horas.
Atividades acadêmico-científico-culturais (atividades complementares)	Seminários Temáticos I, II, III, IV, V e VI (20 h cada) e Eventos técnicos, científicos e culturais (máximo de 80 h). Total: 200 horas.
Estágio Curricular	Atividade de Estágio Curricular, incluindo o Estágio Supervisionado (03 disciplinas de 150h cada). Total: 450 horas.

<sup>18</sup> Nesses seminários, o colegiado de curso define os temas e convida os alunos para participarem. A presença é obrigatória.

A partir dos dados apresentados no Quadro 02, é possível fazer algumas considerações:

- A atividade de Estágio Curricular passa a fazer parte do currículo a partir de 2002. Segundo consta no projeto “... *essa disciplina terá a característica de estágio supervisionado conforme orienta o Parecer 28/2001 do Conselho Nacional de Educação e terá a conotação de uma atividade de capacitação em serviço com carga horária separada das Práticas Educativas*” (BAHIA, 2002, p. 30).
- O número de disciplinas da Formação Básica, com 75 horas cada uma, dobrou. Esse aumento representou, na minha interpretação, um passo importante para a melhoria do currículo. Isto porque, com a mudança de funcionamento do curso, de seriado para semestral, a partir de 2002 as disciplinas “Ensino de ...” Geografia, História, Português, Matemática e Ciências, que antes eram anuais e funcionavam com carga horária 90 horas, foram desmembradas em duas, cada uma com 75 horas. Ou seja, houve um aumento de 60 horas na carga horária de cada uma delas.

Embora a legislação sobre a formação de professores em exercício tenha mudado desde a sua implantação na década de 90 do século XX, e ainda hoje esteja em processo de mudança, as informações apresentadas permitem ter uma idéia de como era o curso “Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental” na época em que foi feita a pesquisa que culminou nesse trabalho de tese. A seguir, me dedico a abordar a disciplina *Ensino de Geografia*, que se constitui meu objeto de interesse mais direto na presente investigação.



### **1.3. Aspectos gerais e importância da disciplina *Ensino de Geografia* no contexto do curso de “Pedagogia: séries iniciais do Ensino Fundamental da UEFS”**

Minha intenção nesse item é oferecer ao leitor algumas informações gerais sobre a disciplina *Ensino de Geografia* que possam proporcionar um entendimento mais articulado de suas possíveis contribuições para a prática pedagógica dos participantes da pesquisa. Vale ressaltar que a fonte desses dados foi o Programa da disciplina de 2001, ano em que ela foi cursada pelos entrevistados e que se constituía no ano de conclusão da primeira oferta da Licenciatura em Pauta, iniciada em 1999.

A grade curricular do curso “Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental” da UEFS contempla, no 1º ano, as disciplinas básicas de fundamentos teóricos e filosóficos da educação: Sociologia, Psicologia, História, Filosofia, Metodologia da Investigação, além de Língua Portuguesa e Prática Educativa. A partir do 2.o. ano são ofertadas as didáticas Ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, da Leitura, Escrita e Produção de Textos, além de Prática Educativa II, Teorias, Processos de Ensino e Práticas Pedagógicas, Antropologia Educacional I e Arte e Educação. No último ano é que aparecem todas as demais didáticas: Ensino de Geografia, História, Ciências. Além disso, ainda são incluídas Formação do Leitor, Literatura Infantil, Política Educacional e Gestão e Prática Educativa.

A disciplina *Ensino de Geografia* é, como podemos perceber, oferecida no 3º ano do curso e seus professores são da área de Prática de Ensino do Departamento de Educação da UEFS, mais especificamente da subárea de Geografia. São requisitos para esses professores que tenham formação em Geografia (licenciatura) e, no mínimo, alguma especialização na área educacional. A mesma era ofertada no último ano letivo (2001) do curso, numa carga horária total de 90 horas, distribuídas em um encontro semanal de quatro (04) horas cada, no primeiro semestre e de três (03) horas, no segundo.

Os dois docentes<sup>19</sup> que se alternaram à frente da disciplina, na turma investigada, tinham as seguintes características: o primeiro é licenciado em Geografia, tendo feito uma Pós-Graduação *latu sensu* em Metodologia do Ensino em Geografia; Na época em que lecionou a

---

<sup>19</sup> A disciplina foi planejada para apenas um docente. Foram as necessidades de remanejamento interno de professores do Departamento de Educação (UEFS) que ocasionou a substituição do primeiro pela segunda.

referida disciplina encontrava-se cursando mestrado em Educação na área de Tecnologia Educacional. A segunda docente era licenciada em Estudos Sociais e estava concluindo mestrado em Educação, na área de Educação Especial.

A ementa da disciplina *Ensino de Geografia* (anexo 01) foi elaborada pelos professores que compunham a subárea de ensino de Geografia do Departamento de Educação da UEFS no ano de 1999. Seus objetivos gerais foram:

- “*Compreender a importância da Geografia escolar para a formação do cidadão contemporâneo*”;
- “*Adquirir conhecimentos e habilidades básicas para o desenvolvimento do exercício da docência em Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental*”.

As estratégias de ensino apontadas na proposta da referida disciplina foram: aulas expositivas dialogadas, leituras, discussões de textos, estudos dirigidos, pesquisas bibliográficas, aulas simuladas e elaboração de painel temático.

No tocante à avaliação da aprendizagem estava presente na proposta a intenção de que a mesma fosse desenvolvida “*durante todo o decorrer do curso, considerando o conhecimento do aluno como ponto de partida para medir o grau de desenvolvimento / aprendizagem do mesmo na disciplina*”. Além disso, também foram apontados os critérios para a avaliação, classificados como quantitativos e qualitativos. Os critérios *qualitativos* foram: participação ativa nas aulas expositivas dialogadas e nos debates, realização das atividades extra-classe (leituras, elaboração de sínteses, resumos, etc.), sensibilidade e solidariedade nas relações interpessoais estabelecidas durante o curso e responsabilidade e comprometimento com o curso. Como critérios *quantitativos* a proposta apontava a prova escrita, seminários, elaboração de resenhas e de proposta de ensino e, por último, planejamento e desenvolvimento de aulas simuladas.

Essas foram as características gerais da disciplina *Ensino de Geografia* extraídas do seu Programa (apêndice 02) e Ementa. A partir do referido planejamento é possível dizer que, ao que parece, existiu a intenção por parte dos professores-formadores de ensinar os conteúdos geográficos associados às suas metodologias de ensino. As categorias do espaço geográfico

indicadas pelos PCN para serem trabalhadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (região, paisagem, território e lugar) foram apontadas no Programa da disciplina, num item intitulado “Como ensinar Geografia”, o que parece significar a (desejável) preocupação dos planejadores em integrar o conteúdo com sua forma .

O Planejamento da disciplina aponta para o ensino de uma Geografia bastante plural, segundo as referências bibliográficas apontadas. Esse fato pode ser positivo se os professores-formadores tiverem clareza dessa diversidade teórica a ponto de apresentar e ensinar as diversas tendências geográficas aos *professores-alunos*. A aprendizagem da base teórica, da epistemologia da ciência a ser ensinada, são requisitos importantes na formação docente. Esses conhecimentos podem ajudar o professor a entender a disciplina e seus conteúdos de forma mais articulada aos contextos científico e histórico gerais. E isso é muito importante, pois a história da Geografia, como de todas as ciências, é parte da história da nossa sociedade, dos seus conflitos, dos interesses contraditórios etc. e o professor precisa compreender essas relações para se posicionar frente à disciplina Geografia e frente ao seu espaço, ao seu mundo.

Uma ausência registrada no Programa e na Ementa da disciplina foi a da prática dos *professores- alunos*. Em nenhum momento os aspectos dessa prática foram contemplados. Partindo-se do fato de que todos os alunos eram também professores, que desenvolviam uma prática de ensino em Geografia, seria de fundamental importância que a mesma fosse destacada como ponto de partida para as reflexões, como direcionadora de estudos teóricos para que pudesse ser reconstruída e, finalmente, transformada (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.372).

Embora o Programa e a ementa apresentam alguns avanços em relação ao ensino tradicional de Geografia (referências teóricas críticas, intenção de associar o ensino dos conteúdos com a forma, tipos variados de avaliação, técnicas de ensino que incentivam a participação do professor-aluno nas aulas), a ausência da ação como elemento de reflexão e aprendizagem deixa dúvidas sobre o tipo de formação oferecido na disciplina em pauta. Como eram ensinados os conteúdos geográficos? Eram simplesmente apresentados aos *professores-alunos* como a dizer “Esse é o correto!”? E os conhecimentos aprendidos na prática de vários anos por eles, não foram abordados, conhecidos, questionados? São indagações que serão exploradas nos capítulos finais.

A seguir, me dedico a discutir a importância da didática da Geografia na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

### **1.3.1 A disciplina sobre o ensino de Geografia: importância na formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental**

Antes de me dedicar à realização da análise sobre a importância da didática específica da Geografia na formação do professor, resolvi dedicar um espaço para uma questão mais geral: a função das disciplinas voltadas para o ensino dos diferentes componentes curriculares ou as didáticas específicas, nas licenciaturas em Pedagogia frente à reconhecida falta de conhecimentos acerca dos conteúdos específicos por parte dos *professores-alunos* ou dos futuros professores.

Esta é, sem dúvida, uma temática que está merecendo uma atenção especial por parte dos pesquisadores, pois as licenciaturas em Pedagogia estão sendo implantadas cada vez mais rapidamente por todo o país, em geral com o mesmo formato dual: as disciplinas ligadas à área geral ocupam a maior parte da grade curricular, e o que “sobra” é que fica para as didáticas específicas, dentre elas, a de Geografia. Estas, em geral, são oferecidas o mais próximo possível do final do curso mantendo, de certa forma, o modelo de formação 3+1 adotado no início dos cursos de licenciatura, por volta da década de 30 do século passado e já ultrapassado dado os estudos sobre a aprendizagem da docência e formação profissional. Segundo documento enviado ao CNE pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores (2005), “... se em 2001 tínhamos aproximadamente 500 cursos, hoje temos 1372 Cursos de Pedagogia além de 716 Cursos Normais Superiores<sup>20</sup>”.

O professor das séries iniciais precisa de uma sólida formação geral em psicologia da aprendizagem, didática, sociologia, história da educação, filosofia etc. Não nego essas necessidades, pelo contrário. Mas e os conteúdos específicos que precisará ensinar nas disciplinas de Geografia, Português, Matemática, História, onde e quando serão aprendidos? Como assinalou Marcelo García (1992, p. 5)

---

<sup>20</sup> Dados de pesquisa de Roselane Campos, UDESC, apresentados no XII Encontro Nacional da ANFOPE, 2004.

*“Quando o professor não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, seu ensino se vê afetado em alguns aspectos que a pesquisa já detectou: por exemplo, quando os professores não conhecem a disciplina que ensinam, podem representar erroneamente o conteúdo e a própria natureza da disciplina”<sup>21</sup>.*

Dentre os objetivos gerais da formação de docentes para o ensino infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental consta que a formação inicial e continuada deve garantir condições para que esses professores sejam capazes de:

*“... criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas”*  
(BRASIL, 1999, p.83).

Da forma como este texto está escrito parece estar subentendido que o professor já possui “o conhecimento das áreas a serem ensinadas”, competindo, portanto, à formação inicial e continuada, garantirem as condições para que ele desenvolva os tratamentos didáticos do mesmo. Mas não existe forma sem conteúdo! E a questão persiste: onde os professores das séries iniciais aprenderão os conhecimentos das áreas específicas que precisarão ensinar ou que já ensinam? Essa é uma discussão que considero carente de proposições objetivas, ainda hoje.

Em se tratando da Geografia, área que conheço mais de perto, essa aprendizagem do conteúdo específico é fundamental, haja vista que os conhecimentos específicos dos *professores-alunos* se resumem, na maioria das vezes, naqueles adquiridos como alunos no Ensino Fundamental e Médio. E como é de conhecimento geral, esses conhecimentos são bastante incipientes, inclusive o eram os da própria pesquisadora na época em que lecionava nas séries iniciais e os dos participantes dessa pesquisa, que afirmaram terem dificuldades ou mesmo não saberem vários assuntos: mapa, escala, legenda, conceitos geográficos (território, espaço, natureza

---

<sup>21</sup> Tradução minha.

etc.), localização, orientação etc. Por mais competente que seja o docente da disciplina Didática da Geografia, ele jamais conseguirá trabalhar conteúdos e metodologias do ensino num nível necessário para que os *professores-alunos* desenvolvam suas atividades com segurança e autonomia, dado o número de horas de que dispõe.

É importante ressaltar que não estou defendendo a aprendizagem dos conteúdos específicos da Geografia (e também das demais áreas) como sendo o grande e único problema da formação dos professores que ensinam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas como um dos problemas importantes. Parafraseando Callai (2002), a relação teoria-prática na formação do professor de Geografia deve conter a perspectiva pedagógica e científica para que não incorramos no erro do puro “conteudismo” e nem da “capa metodológica” sem conteúdo.

É importante ressaltar, ainda, que ao me referir à aprendizagem dos conteúdos específicos estou abarcando seus componentes *substantivo* e *sintático*, ou seja, a aprendizagem dos conteúdos inseridos numa perspectiva teórico-filosófica da Geografia (humanística, marxista, cultural), bem como o (os) paradigma (s) de construção do conhecimento em que está pautada essa concepção (MARCELO GARCÍA, 1999).

Em outras palavras, a ênfase que está sendo dada aos conteúdos específicos na formação do professor *polivalente* deve ser vista como algo mais profundo do que a aquisição dos conteúdos a serem ensinados. Essa aprendizagem precisa constar de uma filosofia da Geografia, do seu papel ao longo da história no ensino e no conhecimento do espaço. Como bem apontou Callai (2002, p.255),

*“Muitas das discussões que hoje se fazem estão esquecendo que se é professor de alguma coisa, e não de tudo ou de qualquer coisa. Depreende-se daí que não é exclusivamente uma questão de estratégias didáticas e posturas pedagógicas. Estes são, sem dúvida, aspectos intrínsecos na formação do professor, mas os meios, os instrumentos que lhe permitirão o fazer docente é o conteúdo da ciência com que se trabalha”.*

E no caso dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental é, também, o conhecimento, nessa perspectiva, da Geografia (assim como a História, a Matemática, Português, etc.).

Essa discussão deve ser inserida nos debates sobre a especificidade do Curso de Pedagogia, discussão essa que vem no bojo da elaboração e divulgação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, cujo maior impasse é, a meu ver, se ele deve formar apenas professores para as séries iniciais ou apenas os especialistas. Neste último caso, os professores seriam formados em Cursos Normais Superiores (como muitos já estão sendo) e longe da pesquisa, visto que o corpo docente que aí atua não precisa ter titulação acadêmica (a maioria). Destaco que não há consenso sobre essa questão.

As entidades da área da educação, ANFOPE (Associação pela Formação dos Profissionais da Educação), FORUMDIR (Fórum de diretores das Faculdades, Centros de Educação e das Universidades públicas do país), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), ANPEd (Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centros de Estudos Educação & Sociedade), têm desencadeado amplo processo de discussão que se encaminha para a defesa de pontos considerados históricos na construção de diretrizes para a reformulação do curso de Pedagogia e que estão sendo desconsiderados pelo CNE. Um desses pontos é a concepção de docência como base da formação dos profissionais da educação, o que não se confunde, segundo o Documento das Entidades sobre a Resolução do CNE (2005, p. 4), “... com a redução do curso de Pedagogia a uma licenciatura”. Ainda de acordo com o referido documento, é preciso esclarecer que a denominação docência está sendo

*“... considerada no seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas e, sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar” (op.cit., p. 04).*

Assim entendida a docência é vista no interior de um projeto formativo e não como uma atividade mecânica, baseada em métodos e técnicas neutros, desarticulados da realidade social. É nesse contexto de lutas políticas e ideológicas que precisamos pensar e defender a

inclusão do ensino dos conteúdos específicos nos cursos de formação para os docentes das séries iniciais.

No capítulo a seguir, enfoco um pouco do que tem sido o ensino de Geografia nas últimas décadas no nosso país, sua função nos currículos do ensino básico, as críticas ao ensino de Geografia que se autodenomina neutro politicamente e os caminhos apontados para a edificação de ensinamentos mais críticos, mais humanos, voltados para a compreensão da injusta e desigual realidade espacial, bem como sua transformação, ou para a valorização dos aspectos mais subjetivos do espaço geográfico entendido enquanto lugar de relações humanas mais singulares, afetivas, simbólicas. Essa análise servirá de base para a compreensão posterior do ensino descrito pelos participantes da pesquisa, como tendo sido aprendido na disciplina *Ensino de Geografia* na UEFS, bem como do ensino desenvolvido por eles em suas salas de aula.



## CAPÍTULO II

### O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O INSTITUÍDO E OS INSTITUINTES (OFICIAIS E NÃO- OFICIAIS)

Como vimos na primeira parte do capítulo I, os avanços capitalistas das últimas décadas do século XX vêm comandando uma série de transformações, (re) adaptações, nas esferas econômicas, sociais, políticas, culturais, no mundo e, em especial, nos países da América Latina. A difusão dos ideais *neoliberais* foi e continua sendo necessária para garantir sua expansão e consolidação de forma harmônica e a escola, enquanto responsável pela educação formal da sociedade, incluindo importante aspectos da formação para o trabalho, tem sido tratada como instituição de grande relevância nesse processo. Isto não significa que ela (a escola) absorva, incorpore e desenvolva essa função (de difusora da ideologia *neoliberal*) de forma simples e harmônica. Seu caráter social lhe confere uma complexidade de interesses que são plurais e contraditórios. Ao mesmo tempo em que desenvolve a função de reproduzir os interesses hegemônicos ela também pode apresentar resistência a eles. Parafraseando Pérez Gómez (2000), a escola possui espaços de relativa autonomia que podem ser usados para combater a tendência conservadora de reprodução dos interesses das classes dominantes.

O Estado, apesar de ter o seu papel redimensionado frente ao avanço transnacional do capital, se mantém como estrutura política responsável pela criação das condições necessárias para a implantação e movimentação desse capital nos mais variados territórios. No Brasil, a aliança do estado com o *neoliberalismo* tem sido evidenciada pela criação de incentivos vultuosos a empresas estrangeiras que pleiteiam a instalação de filiais no nosso espaço, pela privatização de empresas estatais, pela *flexibilização* de direitos, pelo redução dos investimentos na área social e pela liberdade controlada do processo educacional.

É nesse contexto de expansão das políticas *neoliberais* e das formas como as mesmas vêm influenciando a organização do espaço brasileiro em todos os seus aspectos e sentidos, inclusive no educacional, que procuro analisar o ensino de Geografia desenvolvido no nosso país nas últimas décadas.

## **2.1. A participação do Estado no direcionamento do ensino de Geografia nas séries iniciais: breves considerações**

Na área de educação, ao mesmo tempo em que o Estado delega poderes para as unidades escolares, através do incentivo à autogestão, à construção dos PDEs (Planos de Desenvolvimento Escolares), dentre outros, também procura exercer seu controle através de várias ações, tais como a realização dos exames de avaliação de cursos superiores, o SAEB (Sistema de Avaliação do ensino Básico), o Exame Nacional do Ensino Médio (o Enem), os Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao ensino básico, o programa de avaliação do livro didático (PNLD), o ENAD (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) etc.

Com relação aos controles sobre o processo de ensino vale a pena retroceder um pouco no tempo para entender o contexto em que são criados os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Spósito (2002), durante a década de 70 do século XX ocorreu a universalização do ensino. Com o crescimento rápido da população brasileira, cresce, também rapidamente, a demanda por mais escolas e mais professores, principalmente para as séries iniciais do ensino fundamental. E “... *sem uma proporcional qualificação dos seus recursos humanos, aviltados pelo rebaixamento dos salários, tornou-se imperiosa a necessidade de um currículo mínimo que orientasse a ação docente no ensino fundamental e médio*” (p.298; destaque da autora).

É nesse contexto que o governo passa a investir mais sistematicamente na elaboração de documentos oficiais para servir de apoio para a grande massa de professores leigos e semileigos que ingressavam na profissão docente. Portanto, desde essa década, os documentos oficiais passaram “*a orientar a formulação dos projetos pedagógicos escolares, os planos de ensino, as práticas educacionais e a elaboração dos materiais pedagógicos de apoio, sobretudo o livro didático*” (SPÓSITO, 2002, p. 24).

Na década seguinte do referido século, anos 1980, deu-se o fim do regime militar e, concomitantemente iniciou-se um período considerado de abertura política, de maior liberdade de pensamento e expressão, enfim, de maior democracia. Na educação, foi época de bastante efervescência teórico-prática, de questionamentos sobre os rumos seguidos até aquele momento pelas diversas áreas de ensino e sobre os caminhos que poderiam ser trilhados dali em diante. Muitas secretarias de educação estaduais promoveram, em convênio com as

universidades, grandes encontros, onde professores refletiam, estudavam, elaboravam os novos rumos do ensino em seus municípios. Foi um período de progresso, com um claro processo de descentralização política e de formulação de currículos básicos para o ensino fundamental e médio (ACRE, 2004; SPÓSITO, 2002).

Mas esse foi um período curto. Já na década de 90 do mesmo século, o governo, agora civil, retomou o comando das políticas curriculares com a proposição dos PCN. Desde então, o ensino básico (fundamental e médio) que substituiu os antigos ensinos de 1º e 2º Graus, tem como referência os *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

A cada disciplina foram dedicados parâmetros gerais para servir de orientação para o ensino. Os rumos apontados para a disciplina Geografia, nos PCN, na visão dos críticos educacionais da referida área, são bem mais que rumos, considerando a precária formação e condição de trabalho dos professores, principalmente os das séries iniciais. Frente a essa realidade, em vez de tomá-los como parâmetros, os professores, por falta de conhecimento para compreendê-los em profundidade, tendem a adotá-los de forma superficial e, até mesmo, equivocada, o que pode vir a ter conseqüências várias como, por exemplo, a prática de um ensino tendencioso porque acrítico, desenvolvido com base numa dependência técnico-burocrática (do livro didático, de condições precárias de trabalho etc.) e não numa efetiva assunção esclarecida da sua postura teórico-metodológica.

Entretanto, a efervescência de discussões, críticas e propostas acerca do ensino de Geografia, desencadeadas, também<sup>22</sup>, pelo lançamento dos PCN, é bastante positiva, pois é um processo que tem alimentado o debate na área e, pela diversidade teórica nele presente, tem trazido contribuições bastante plurais que estão promovendo, no mínimo, inquietações naqueles que são os responsáveis diretos pelo desenvolvimento da disciplina, os professores. Isso significa que, ao falar de ensino de Geografia, há dois movimentos a considerar<sup>23</sup>: o ensino *instituído* ou ensino desenvolvido de fato nas escolas (que não é *uno*), e os ensinos *instituintes*, representados pelas propostas ou tendências teórico-metodológicas que, na atualidade, combatem o ensino tradicional.

---

<sup>22</sup> Na verdade, o movimento de crítica ao ensino de Geografia já vinha sendo construído nas universidades, desde a década de 80.

<sup>23</sup> Essas idéias são minhas, não foram tomadas de outros autores.

Na prática, essa divisão entre *ensinos instituídos* e *instituintes* não é algo identificável empiricamente, facilmente percebível no exercício docente, até porque eles coexistem em maior ou menor grau. O ensino tradicional de Geografia, predominantemente desenvolvido nas séries iniciais do Ensino Fundamental (aqui tratado como o *instituído*), convive com alguns traços das propostas *instituintes*, sejam as oficiais (como os PCN, que apresentam uma visão mais humanista e que se autodenominam ecléticas do ponto de vista teórico filosófico<sup>24</sup>), sejam as não-oficiais (que apresentam uma visão mais crítica da Geografia, fundamentadas em referenciais marxistas e neo-marxistas).

A seguir é feita a caracterização do ensino de Geografia *instituído* no nosso país, nas últimas décadas. Essa caracterização, por sua vez, exige que sejam apresentados os fundamentos teóricos e metodológicos não apenas do ensino tradicional, mas também das perspectivas idealizadas e defendidas pelos documentos oficiais e pelos pesquisadores críticos dos referidos documentos, os *instituintes* não-oficiais, que como foi dito, na prática, já se encontram *misturadas*.

## 2.2. Discutindo a relação entre ciência e a disciplina Geografia

Uma reflexão que precisa constar aqui é a da relação entre a atividade de ensinar uma disciplina, a Geografia, e as tendências científicas e pedagógicas para o seu ensino. Algumas questões estão presentes nessas relações. Existe uma relação unívoca entre ciência geográfica e disciplina escolar? A disciplina é independente da ciência? O que se pode afirmar *a priori* é que o professor que ensina Geografia o faz a partir do que entende ser Geografia e do que concebe como sendo o processo de ensinar e de aprender. Por isso é importante clarearmos um pouco essa relação entre Geografia disciplina e Geografia ciência, entre conteúdo escolar e conteúdo científico.

De acordo com Lestegás (2000), o conceito de *transposição didática*, explorado por Chevallard em 1985, expressa um entendimento dessa relação entre conteúdo científico e conteúdo de ensino. Entendida como o processo de reelaboração do conhecimento científico

---

<sup>24</sup> Aqui estão incluídas as tendências fenomenológicas.

disciplinar em conhecimento escolar, a *transposição didática* não pode ser vista como mera redução do primeiro no segundo.

Segundo Lestegás (2000), “*la enseñanza de una disciplina requiere que el saber científico de referencia sea submetido a una adecuada transformación y recomposición que lo habiliten para ser enseñado*” (p. 108). Para ele, essa reelaboração é coordenada, em primeiro plano, por quem tem o poder de decisão sobre o sistema educativo e é expressa através de um conjunto de orientações, parâmetros, diretrizes de/para (o) ensino. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino da Geografia se constituem, portanto, numa recomposição primeira.

Santos (1990), discutindo a influência da Geografia produzida nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial na Geografia da América Latina, afirma que existiu, realmente, um pensamento geográfico oficial que controlou os meios de produção e difusão do saber e que, no caso dos países americanos subdesenvolvidos, esse pensamento foi fortemente influenciado pela potência hegemônica da época, os EUA. Frente a essa idéia constato que é importante não restringir a reelaboração dos conteúdos geográficos científicos e dos conteúdos escolares ao poder nacional, pois este sempre esteve vinculado a interesses maiores, o do capitalismo, que hoje é global.

Outro agente ativo no referido processo, que pode ser ou não representante / divulgador das orientações dos primeiros, os PCN, é o livro didático. São eles, na verdade, os mais habituais agentes responsáveis por apresentar o saber a ser ensinado a professores e alunos da disciplina Geografia. Isso merece uma discussão específica, que não é foco deste trabalho. Hoje é comum os professores se reunirem no início do ano letivo para analisarem os catálogos de livros didáticos e escolherem os que irão “adotar” como norteadores gerais do ensino.

Por último, o saber geográfico científico, já traduzido, re-elaborado pelos currículos oficiais e pelos autores dos livros didáticos, passa pela interpretação dos docentes, nos momentos em que planejam e desenvolvem suas aulas. Ainda segundo Chevallard (1995), o conhecimento escolar é, em última instância, o que o professor enuncia efetivamente em cada aula, o que manifesta quando constrói seu texto para ensinar, as frases que pronuncia, os exemplos que propõe, os documentos que analisa e utiliza. Em outras palavras, o professor que ensina Geografia é que dá vida, de fato, ao conhecimento escolar geográfico, no momento da prática.

Chevallard (1995) defende a importância da posição do conhecimento científico como referência do conhecimento escolar. Para ele, ainda que este último seja distinto do primeiro, sua legitimação requer fidelidade, coerência, correspondência, a aquele. Parafraseando-o, o ensino precisa seguir de perto a lógica da construção do conhecimento geográfico científico, pois apesar de ser diferente deste, só adquire legitimidade quando coerente com aquele.

Vesentini (2004), discutindo a relação ciência – ensino, considera “preconceituosa” a defesa segundo a qual os ensinamentos fundamental e médio devem apenas simplificar e reproduzir os conteúdos produzidos na academia. Essa ideia (afirma), infelizmente ainda dominante, costuma causar alguns danos graves como, por exemplo, a desconsideração ou o não aproveitamento de algumas experiências inovadoras que estão sempre sendo gestadas por professores dos referidos níveis de ensino.

Lestegás (2000), apoiado nas ideias de Chervel, chama atenção para alguns aspectos que precisam ser considerados numa análise dessa correspondência dos conteúdos escolares em relação aos científicos: em primeiro lugar, os objetivos do ensino mudam de sociedade para sociedade, atendendo as prioridades dos grupos dominantes. Essa função exige, muitas vezes, criações didáticas próprias, distanciadas dos conhecimentos reconhecidos como científicos. No caso do ensino de Geografia, como é sabido, a necessidade de difundir uma ideologia, a nacionalista- patriótica, foi um fator essencial para o destaque que a disciplina adquiriu no currículo dos ensinamentos elementares e médios na Europa, no século XIX. E foi

*“precisamente la necesidad de formar profesores de Geografía para las escuelas elementares y medias el factor esencial que condujo a la institucionalización de esta disciplina en el ámbito universitario y a la aparición de la comunidad científica de los geógrafos” (LESTEGÁS, 2000, p. 112).*

Ou seja, em vez da ciência se constituir na referência do ensino, este é que serviu de demanda para a sistematização daquela. Em outras palavras, a disciplina Geografia precisava ser ensinada nas escolas primárias e secundárias, haja vista que ela tinha uma função importante naquele momento histórico de ascensão da burguesia industrial e de formação dos estados nacionais, o de formar nos futuros cidadãos sentimentos comuns de pátria, de nação, de país.

Um outro aspecto que não pode ser menosprezado na análise da relação conteúdo geográfico científico - conteúdo geográfico disciplinar é que a ciência não é neutra, e em assim sendo, o seu produto (descobertas, verdades, defesas) contém uma forte carga ideológica. Portanto, não existe uma verdade científica, uma Geografia “oficial”, apenas. O caráter ideológico dessa ciência é que, em geral, tem sido dissimulado antes de aportar nas escolas; e esse disfarce é que cria a ilusão da existência de um referencial geográfico único, consensual, que promove a formação de uma concepção de mundo aceita por todos (LESTEGÁS, 2000).

Enfim, é importante que observemos a relação entre Geografia disciplina escolar e Geografia ciência com uma certa criticidade, entendendo que essa correspondência não é absoluta, nem cega, nem muito menos neutra. A ciência geográfica vive um momento de bastante heterogeneidade epistemológica; e essa multiplicidade de visões acerca do espaço geográfico, de sua organização e funcionamento, precisa ser conhecida pelo professor a fim de que ele possa ter consciência de qual concepção de Geografia está sendo divulgada (pelas políticas oficiais, nos cursos de formação permanente, nos materiais didáticos e paradidáticos etc.) e qual (is) a(s) pretende ensinar aos seus alunos.

Esse discernimento é fundamental para que o professor não seja um profissional que, por desconhecimento dos fundamentos teóricos da ciência homônima da disciplina que ensina, apenas repasse os conteúdos veiculados nos materiais didáticos disponíveis na escola. O mesmo deve ocorrer com relação às teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem da criança e a propostas pedagógicas nelas embasadas. As mesmas precisam ser discernidas em suas essências a fim de que os docentes possam ter autonomia para escolher as que consideram coerentes com as suas concepções de mundo, de sociedade, de ensino, de aprendizagem.

### **2.3. O ensino de Geografia nas últimas décadas: caracterização e fundamentos (onde os instituintes começam a serem instituídos)**

Ao se falar em ensino de Geografia no Brasil, faz-se referência, geralmente, a duas grandes tendências: as tradicionais e as “atuais tendências”, que por sua vez são mais conhecidas na literatura geográfica como Geografias críticas.

De uma forma geral, não existem muitas polêmicas quanto às características do ensino tradicional de Geografia e nem quanto às suas funções. Carvalho (1998) chama a atenção para a função ou o papel político da Geografia, através da forte relação entre o seu surgimento como disciplina no final do século XIX, a formação dos estados nacionais e a emergência do capitalismo industrial na Europa. Segundo a autora, nesse contexto a Geografia tornou-se uma disciplina importantíssima. E indaga:

*“Qual além dela (Geografia) deteria melhor escopo teórico – metodológico para cientificamente auxiliar na criação e no fortalecimento do sentimento nacionalista, tão necessário para a consolidação dos estados nacionais? (E mais): a idéia de país deveria vir a fazer parte do imaginário coletivo, e nesse sentido a escola e a Geografia foram muito eficientes. É a Geografia que vai veicular conceitos importantes como o de país, apresentado basicamente no seu aspecto territorial e como se tudo fosse eterno” (p.29).*

Com relação à criação do sentimento nacionalista vale lembrar que os recém-criados estados-nação “necessitavam” envolver as populações em torno de ideais comuns, de sentimentos comuns em relação aos espaços que acabavam de serem reunidos para formar os novos Estados. Nesse sentido, a escola foi um dos instrumentos fundamentais na divulgação desses ideais e formação dos valores nacionalistas. A participação da Geografia como disciplina foi importante para inculcar o sentimento patriótico através do ensino de um espaço homogêneo, delimitado territorialmente, despolitizado nos seus diversos aspectos (sociais, políticos, físicos, culturais). Por exemplo, se o Hemisfério Norte é mais desenvolvido do que o Sul as causas são naturais, não políticas.

As referidas relações da Geografia disciplina com a formação dos estados nacionais e com o desenvolvimento do capitalismo industrial, é que justificaram o surgimento da disciplina antes



mesmo da criação oficial da ciência, como já foi colocado anteriormente. Esse caminho inverso trilhado pela Geografia só corrobora a importância que o estado conferia à sua presença nos currículos das então nascentes escolas públicas. Portanto, é preciso não esquecer que a Geografia sempre desempenhou um papel educativo-político, como, no mais, o saber escolar em geral.

*“Se solía que era preciso conocer el propio país para amarlo y el resto del mundo para fomentar la comprensión internacional. (Assim, a Geografia tem servido) para desarrollar en los estudiantes la conciencia nacional y el espíritu patriótico a través de descripciones parciales y manipuladas del propio país” (LESTEGÁS, 2000, p.111).*

As relações entre o contexto político e econômico da Europa no final do século XIX e o surgimento da disciplina Geografia também dão sentido a algumas das principais marcas do ensino tradicional da referida disciplina, que sintetizo a seguir em cinco:

- Prioridade dada aos estudos de aspectos físicos do espaço e a localização (de aspectos naturais, capitais, países etc.), em detrimento dos aspectos sociais. O ensino do espaço físico é importante para que os alunos “conheçam” as potencialidades do seu território, ao mesmo tempo em que desvia suas atenções das explicações sócio-políticas. Na visão de Carvalho (1998), o que se faz no ensino tradicional é passar para os alunos inventários acerca dos diversos aspectos naturais do espaço, *“... inventários esses que atribuem maior peso aos aspectos físicos, ficando, o homem, como se fosse um elemento superficial, de passagem por esse espaço”* (p.26).
- Tratamento isolado dos elementos do espaço ou o estudo dos elementos da Terra separados em diversas “gavetas”: a do clima, do relevo, da população etc. Nesse tipo de ensino a realidade é “desmontada” e, portanto, artificializada, separada em seus diversos aspectos, a fim de que o aluno possa apreendê-la. Essa apreensão acaba sendo uma (des) compreensão da realidade concreta, já que a separação dos elementos é algo que ocorre, apenas, abstratamente.

- Uso do livro didático como fonte única de conhecimento. Os conteúdos geográficos escolares são os que constam nos livros didáticos, que por sua vez, são traduzidos a partir de conteúdos científicos, tidos como únicos e verdadeiros.
- Total desarticulação dos conteúdos com a vida dos alunos; os conhecimentos geográficos transformados em conteúdos escolares são ensinados, em geral, através de técnicas onde o aluno é visto como receptor do saber e não como alguém que também possui conhecimentos de vivências, de experiências sociais e geográficas.
- O ensino dos espaços como ordenações naturais. Esse é um dos principais objetivos do ensino tradicional, a despolitização da organização espacial.

Essas características são ressaltadas em vários trabalhos que analisam o ensino tradicional da referida disciplina (VESENTINI, 1992, 2004; CARVALHO, 1998 entre outros).

Essa retrospectiva pela história do ensino de Geografia, seus fundamentos, funções explícitas e não-explícitas, foram feitas pela influência que esse modelo de ensino europeu exerceu no desenvolvimento da disciplina no nosso país, principalmente na primeira metade do século XX. Apesar da diferença de contexto sócio – econômico, a Geografia desenvolvida nas escolas fundamentais do Brasil foi unicamente a tradicional até algumas décadas atrás. Portanto, as características apontadas anteriormente como sendo típicas do ensino tradicional de Geografia, são perfeitamente aceitas como traços do ensino da referida disciplina no país.

Embora ainda hoje continue presente nas escolas brasileiras, esse ensino tradicional tem enfrentado sérias críticas e começado a conviver com outras tendências geográficas que podem ser classificadas em duas vertentes: a Nova Geografia, que teve suas origens após a Segunda Guerra Mundial, e as Geografias Críticas, mais atuais.

O movimento de combate à Geografia Tradicional começou na academia (OLIVEIRA, 1994; CAVALCANTI, 1998)<sup>25</sup>, já a partir de meados do século XX, com questionamentos sobre os fundamentos da ciência; depois acabou por envolver também a disciplina, que já há algum tempo vinha sendo questionada sobre sua relevância ou função na sociedade.

---

<sup>25</sup> J. W. Vesentini (2004) discordou, em trabalho recente, desta hipótese. Segundo ele, os movimentos de renovação da Geografia tiveram os professores de ensino fundamental e médio como pioneiros.

Inicialmente questionava-se a Geografia ciência com base nos critérios da ciência moderna. Defendia-se a busca da cientificidade, a superação do empirismo presente nos estudos geográficos clássicos e a utilização dos novos instrumentos de trabalho colocados à disposição da pesquisa, graças ao progresso tecnológico. Essa busca resultou no surgimento da Nova Geografia, tendência sustentada no neopositivismo<sup>26</sup> que também ficou conhecida como Geografia Quantitativa pelo fato de utilizar sobremaneira a Matemática como recurso de análise e de construção de modelos para os estudos geográficos.

O uso da matemática e da estatística e a aplicação de modelos teóricos aos quais a realidade deveria se submeter é o que de mais marcante a disciplina Geografia aproveitou da corrente teórica denominada Nova Geografia ou Geografia Quantitativa. Os elementos do espaço passaram a ocupar os livros didáticos acompanhados de muitas Tabelas, gráficos, percentuais, enfim, números. Essas características deveriam conferir a cientificidade tão almejada pela Geografia, pela exatidão dos dados, pelo controle na aplicação dos modelos e pelo rigor teórico.

À descrição incorporou-se a matematização das informações sobre o espaço. Ao se estudar o Brasil, por exemplo, passou-se a valorizar todas as informações possíveis de serem mostradas numericamente: quadro natural (altitudes de picos, nomes e extensões de rios, altitudes dos diferentes tipos de relevo, classificações de solos etc.), população (percentuais de homens, mulheres, crianças, percentuais por faixa etária, por etnia, por pessoas economicamente ativas, distribuição pelas regiões etc.); economia (setores que mais empregam, quanto cada atividade produz, quanto importa, quanto exporta, porcentagem de cada setor na produção geral do país etc.); e assim com todos os aspectos geográficos estudados. As médias estatísticas calculadas a partir desses dados também foram bastante valorizadas nas análises geográficas.

Pedagogicamente, o ensino de Geografia continuou tradicional, embasado na concepção de ensino centrada no professor que, por sua vez, é responsável apenas pelo repasse dos conteúdos, já que a produção do conhecimento ensinado é responsabilidade da academia, dos pesquisadores. Aprender ainda é sinônimo de decorar (VESENTINI, 1994; KAERCHER,

---

<sup>26</sup> Doutrina que se notabilizou por aprimorar o positivismo através da recuperação das discussões acerca do que é ou não científico a partir do uso da linguagem matemática (Sposito, 2004).

2003; STRAFORINI, 2004) enormes questionários até chegar o momento da prova, momento esse em que o aluno deve dar mostras do quanto assimilou, repassando através da escrita ou da oralidade, os “saberes” gravados na memória.

Em outras palavras, a Nova Geografia teve pouca ou nenhuma influência na forma como os processos de ensinar e aprender eram tratados, principalmente no ensino fundamental<sup>27</sup>. A memorização foi mais reforçada ainda, pois a quantidade de números e percentuais aparece nas provas e exercícios com muito mais frequência. O ensino dos elementos do espaço de forma dissociada uns dos outros também permaneceu. Na visão de Vesentini (1994), a Nova Geografia não foi criada para a escola, mas para as grandes empresas públicas e privadas que necessitavam se reorganizar espacialmente visando à reprodução dos seus capitais. Pontuschka (1999) também concorda, mas ressalta que naquele período (de regime militar) medidas ligadas à política educacional do país

*“... levaram para as escolas livros com saberes geográficos extremamente empobrecidos em conteúdos escolares, desvinculados da realidade então vivida e descaracterizados pelas propostas de estudos sociais, introduzidos pela Lei 5692/71, sendo muitos os livros que realizavam colocações de cunho altamente ideológico, valorizando as grandes obras dos militares como as hidrelétricas e as chamadas rodovias de integração...” (p.121).*

Ou seja, até pode ser que a Nova Geografia não tenha sido pensada, inicialmente, para o ensino, mas ela foi usada, sim, para divulgar a ideologia dos governos militares brasileiros.

A desvalorização da Geografia como disciplina (que foi anexada à História quando da criação dos Estudos Sociais) e os questionamentos sobre o seu papel na formação do cidadão se intensificam a partir de 1960. As funções para as quais a Geografia havia sido criada já não eram mais tão importantes. O contexto havia mudado. As fronteiras, os limites dos Estados nacionais eram cada vez mais tênues, o processo de globalização econômica enfraquecera-os; os ideais burgueses respaldados nos ideais iluministas haviam sido desmascarados; o capitalismo começava a viver sua Terceira Revolução (técnico-científica) e a ciência moderna vivia o seu limiar (alguns teóricos até já anunciam sua superação) (VESENTINI, 1994).

---

<sup>27</sup> Nas universidades ainda houve inserções dos estudos relacionados ao desenvolvimento tecnológico, como as fotografias aéreas, o geoprocessamento de dados, dentre outros.

Em síntese, as funções que haviam justificado a sua criação como disciplina escolar difusora dos ideais burgueses já não existiam mais e, por outro lado, os críticos desse ensino tradicional de Geografia alegavam sua total falta de importância como disciplina escolar, o que justificava as iniciativas de construção de novas propostas para o ensino da referida disciplina (CARVALHO, 1998).

A partir da década de 70 do século XX ganham espaço as Geografias Críticas, cuja denominação se deveu à forma crítica como foram tratadas tanto a Geografia Tradicional clássica, quanto a também considerada tradicional Nova Geografia. Segundo Oliva (1999, p. 34), “*A Geografia brasileira vem convivendo com impulsos renovadores há pelo menos vinte anos*”. São impulsos que se traduzem em novas propostas teóricas de explicação do mundo e que partem do pressuposto de que são as transformações sociais do nosso espaço - tempo que estão exigindo da ciência geográfica, posturas teórico-metodológicas que consigam mostrar a realidade espacial para além da sua aparência.

Para Pontuschka (1999), algumas dessas novas tendências que começaram a se destacar no meio acadêmico e que ficaram conhecidas como Geografias Críticas, “... *têm como elemento unificador o materialismo histórico como método de investigação da realidade, buscando superar os diferentes dualismos que a Geografia sempre teve desde que se constituiu em um corpo sistematizado de conhecimento*” (p.125).

Ou seja, na visão da autora, apenas algumas dentre as várias tendências da Geografia que se reuniram no movimento de crítica à Geografia Tradicional possuíam esse elo comum, o materialismo histórico.

Vesentini (1994) vai mais além afirmando que as fontes de inspiração teórica das Geografias Críticas “*(...) vão desde o marxismo (especialmente o do próprio Marx), até o anarquismo (onde se recupera autores como Elisée Réclus e Piotr Kropotkin) passando por autores como Michel Foucault, Cornélius Castoriades, Henri Lefrèbvre e outros*” (p.36).

Como vemos, Vesentini (1994) apresenta uma origem plural das Geografias classificadas como críticas. Para ele, todas as Geografias, marxistas e não-marxistas que surgiram ou re-

surgiram combatendo a corrente Tradicional passaram a integrar o grupo das Geografias Críticas.

Já para Gardenal (apud CARVALHO, 1998), a Geografia atual possui três “movimentos de ponta” que ele classificou como sendo: “*Geografias interdisciplinares dialético – marxistas; Geografias interdisciplinares dialético – fenomenológico – existencialistas; Geografias transdisciplinares multiformes articuladas embrionariamente via paradigmas da complexidade...*” (p.46).

O que se parece é que, desde o início, os teóricos perceberam a existência de tendências ou propostas diferentes reunidas em torno do conceito de Geografia Crítica. Cada vez mais se firma a compreensão de que as propostas de renovação da Geografia que ganharam vulto a partir da década de 70 do século passado formaram um movimento bastante heterogêneo do ponto de vista teórico e metodológico, o que vem demandando um olhar mais crítico sobre o uso indiscriminado do conceito em pauta.

Na verdade, o uso comum do adjetivo “crítica” parece ser, numa certa acepção, pertinente para todas as Geografias que se manifestaram contrárias às práticas e concepções tradicionais dessa ciência e do seu ensino. E essa é a única razão pela qual optei por utilizar o conceito de Geografia Crítica como uma denominação geral que designa todas as atuais tendências teórico-metodológicas *instituintes* presentes na Geografia e no seu ensino. Entretanto, também considero que existem outros referenciais, que não apenas o dialético marxista sustentando esse movimento de renovação da Geografia e que, por isso, o conceito Geografias Críticas precisa de divisões internas, tal como afirmou Gardenal (apud CARVALHO, 1998). Ou seja, para usar o termo Geografia Crítica preciso do procedimento classificatório para identificar quais são essas tendências que estão reunidas sob esse rótulo.

Ciente dessa necessidade e também ciente do risco de limitação, de empobrecimento, que representa qualquer tipo de classificação é que classifico as *tendências instituintes* do ensino de Geografia a partir de duas grandes perspectivas: Geografia Crítica Marxista (GeoCM) e Geografia Crítica Humanista (GeoCH).

Apesar dos vários desdobramentos que sabemos serem ramificações dessas matrizes, pode-se afirmar que foram elas, as Geografias Críticas Marxistas e Humanistas que, nas décadas de 80 e 90 do século passado, impulsionaram o que ficou conhecido como movimento de renovação

da Geografia. Em comum, as mesmas possuem o posicionamento teórico permanentemente crítico em relação às correntes Tradicionais<sup>28</sup>, consideradas obsoletas quando se pensa nas necessidades dos novos tempos.

Como podem ser caracterizadas essas duas tendências Críticas? Quem são os seus principais expoentes? Como e qual deveria ser o ensino de Geografia, nas suas perspectivas? E finalmente, quais são as influências e perspectivas dessas tendências da Geografia no ensino fundamental, principalmente nas séries iniciais, que se constituem na preocupação mais específica do presente trabalho? É o que apresentarei a seguir. Apenas ressalto que, pela grande quantidade de propostas e também pela grande repetição de idéias, o que tentei foi elaborar uma síntese das que, no meu entendimento, melhor as caracterizam.

**A Geografia Crítica Marxista (GeoCM)** é formada por todas as propostas que utilizam como referencial teórico o marxismo. Alguns nomes se destacam na construção dessa tendência no ensino, como o de Milton Santos, José William Vesentini e o de Ariovaldo Umbelino. de Oliveira, considerados pioneiros desse processo. As obras “*Geografia e ensino: textos críticos*” da Editora Papirus (1989), organizada pelo segundo, e “*Para onde vai o ensino de Geografia*” da Editora Contexto (1989), organizada pelo terceiro, são referências bibliográficas em cursos e concursos para professores em todo o Brasil e expressam a natureza pluralista das GeoCM (VESENTINI, 2001). Milton Santos, por seu turno, é um pensador que se sobressaiu nos estudos e produções acerca da construção de uma Geografia Crítica de base dialética marxista. Algumas de suas obras (1990, 1994, 1999) são marcos na história da construção do que está sendo denominado de GeoCM.

**A Geografia Crítica Humanística (GeoCH)** é constituída pelas tendências com visões mais fenomenológicas, que buscam apreender o espaço geográfico a partir da sua própria manifestação que é, para o sujeito conhecedor, “plena de sentido”. Nessa perspectiva, o espaço vivido ou o lugar é referência central de análise. No ensino, a expressão maior da tendência geográfica Crítica Humanista aparece na relevância que tem sido dada ao estudo do lugar, como espaço “revelador das práticas sociais” (SPOSITO, 2004). Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1997) defendem o conhecimento do espaço a partir da

---

<sup>28</sup> O uso do termo no plural se justifica pela existência de diversas Geografias embasadas nos mesmos preceitos teóricos, mas com métodos de análises diferentes. Ex: Geografia Clássica, Nova Geografia, Geografia Comportamentalista, entre outras.

“subjetividade do imaginário” e das dimensões “singulares” da relação do homem com a sociedade.

Vale ressaltar que essas duas grandes tendências (GeoCM e GeoCH) não se encontram tão claramente definidas nos trabalhos e práticas dos geógrafos, sejam professores ou técnicos. No ensino, então, é comum perceber o entrelaçamento de ambas.

Uma das características presentes nas propostas Críticas, principalmente na GeoCM, é “... o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados para os interesses das classes populares” (CAVALCANTI, 1998, p. 20).

A crença de que não existe ciência e nem ensino neutro fez florescer muitos trabalhos que, de forma clara ou implícita, defendem uma prática que tenha por objetivo a construção de um mundo menos injusto, mais igualitário. Callai e Callai (1998), por exemplo, afirmam que:

*“(...) Ao invés de conhecer e descrever para se adaptar, se ajustar, devemos procurar entender o espaço como resultado de uma dinâmica e, então, dar condições ao aluno para que se situe nesse processo. Deve-se reconhecer que é possível construir o espaço, e que a forma como ele se apresenta, no momento atual, é o resultado da história de quem vive nele e como vive”*  
(p.65).

Também Vesentini (1994) defende uma “... Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais (...) No ensino, ela preocupa-se com o senso crítico do educando e não em arrolar fatos para que ele memorize” (p.36).

Esta é mais uma característica das *tendências instituintes*, tanto da GeoCM, quanto da GeoCH, a crítica e o combate ao ensino como sinônimo de repasse de conteúdos e de aprendizagem como simples memorização. O ensino construtivista, onde o conhecimento é elaborado a partir da participação ativa do aluno, orientado ou mediado pelo professor, é mais uma característica comum. Essa concepção é responsável pela postura metodológica de



valorização do saber do aluno e, por conseguinte, do seu lugar no processo de construção dos conhecimentos trabalhados pelas escolas. Isso fica patente nesses pensamentos textualizados:

*“O ensino de Geografia no século XXI, portanto, deve ensinar - ou melhor, deixar o aluno descobrir, o mundo em que vivemos” (VESENTINI, 1995, p. 10).*

*“O conteúdo da Geografia ... é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes ..., o seu conhecimento” (CALLAI, 2000, p.92).*

*“(...) O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (...). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições” (CAVALCANTI, 1998, p. 20).*

Com relação ao conteúdo a ser ensinado pela Geografia, também existem novidades. Alguns autores consideram que antes de se pensar em ensinar qualquer conteúdo é imprescindível para o professor saber o que é e para que serve a Geografia. Em outras palavras, pensar o conteúdo a ser ensinado não pode estar desvinculado de pensar que cidadão queremos ajudar a formar, para qual sociedade. De acordo com Kaercher (2002), *“sem saber o que queremos com nossa ciência, não há aluno que vá nos ouvir interessadamente”* (p. 224). Eu acrescento ainda: sem saber os objetivos de ensinar Geografia acabamos por praticar o ensino Tradicional no seu formato apolítico, por não se preocupar com qualquer tipo de mudança e que, portanto, pode se tornar hegemônico.

O espaço vivido, embora entendido a partir de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, vem sendo muito valorizado por ambas as tendências críticas da Geografia. Na visão de Kaercher (1998, p. 13), *“... a Geografia existe desde sempre; e nós a fazemos diariamente. (É importante) romper então com aquela visão de que Geografia é algo que só veremos em aulas de Geografia”*. Assim sendo, a aula de Geografia passa a ser defendida como espaço onde o

aluno têm a oportunidade de discutir, analisar, compreender melhor o mundo em que vivem, os seus espaços de convivência, de sobrevivência, de lazer etc.

Aliás, o espaço ganha status de categoria principal da ciência e da disciplina. O que muda são as formas de interpretação da sua ordenação. A Geografia Crítica Marxista prioriza a explicação da ordenação espacial da realidade, que existe objetivamente, a partir de fatores econômicos e políticos; sua fundamentação marxista também é responsável pela relevância dada à questão do entendimento do espaço para a sua transformação.

Já na perspectiva humanística o espaço é visto muito mais como lugar, como realidade subjetiva, ou seja, “... *como espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido do experienciado*” (CAVALCANTI, 1998, p. 89). Embora as explicações ligadas a fatores econômicos e políticos também estejam presentes como viés de análise, elas adquirem uma leitura mais subjetivista, que está associada à relação do indivíduo com o lugar.

Enfim, em se tratando de referenciais teóricos são muitas as propostas de mudanças, tanto nos conteúdos quanto no tratamento dos mesmos. A pluralidade epistemológica é um aspecto que está posto como desafio para os pesquisadores interessados em entender mais aprofundadamente essas diferenças presentes nas atuais tendências do ensino de Geografia.

No ensino de Geografia esses movimentos de oposição à Geografia Tradicional e de construção das Geografias Críticas também começam a se manifestar, inicialmente nas universidades e depois, com bem menos vigor, nas escolas básicas (VLACH, 1995).

Ou seja, essa discussão mais teórica sobre o ensino de Geografia, as diversas tendências que se destacaram, por que se destacaram, as posições teóricas mais recentes, nem sempre está presente no cotidiano dos professores de Geografia, licenciados em cursos de nível superior e que militam na escola básica de 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Se essas análises permeiam as conversas dos professores que formam esses profissionais docentes, nem sempre são feitas nos cursos de formação básica. Se isso é assim, nesse nível de formação e em cursos da área específica de Geografia, que se dirá sobre os cursos de formação e sobre a atuação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental? Essa é a discussão que comporá o próximo item.

#### **2.4. Os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e o ensino de Geografia**

Falar de formação de professores para ensinar Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental é uma tarefa difícil. Isto porque essa é uma discussão que não tem sido muito visada pelos pesquisadores, talvez pela própria complexidade que é encontrar soluções para o problema da locação dos conteúdos das áreas específicas na formação desses docentes. Nos cursos destinados à formação desses professores (Magistério e Pedagogia) não têm sido contemplados dois aspectos fundamentais para o desempenho de suas funções frente à disciplina: o “o que” e “como” ensinar Geografia.

Essa característica da maioria dos cursos de formação de Pedagogia de não contemplar a aprendizagem dos conteúdos curriculares a serem ensinados nas séries iniciais, mas apenas as suas metodologias, é um dos fatores que contribui para que a discussão não se coloque nos âmbitos universitários. É também, talvez, um dos motivos pelos quais os professores dessas séries nem sempre ensinam esses conteúdos e priorizam a leitura, a escrita e a matemática.

Com isso, os professores das séries iniciais permanecem bastante distanciados das discussões teóricas e propostas mais recentes para o ensino da Geografia. Suas aprendizagens da disciplina foram construídas, em geral, a partir do ensino que tiveram como alunos do ensino básico e da disciplina de Didática ou Ensino de Geografia, feitas no curso de Magistério e, no caso dos que possuem formação superior, de Pedagogia.

As mudanças na prática de ensino desses professores são ainda mais sutis do que as dos professores das demais séries do Ensino Fundamental e Médio, podendo, mesmo, serem denominadas de preocupações ou inquietações, apenas. A principal delas, no meu entendimento, é a insatisfação com o ensino desenvolvido associada à frustração de não saber como praticá-lo de forma diferente.

Minha experiência junto a esses professores me induz a afirmar que nos últimos anos eles têm tido conhecimento do surgimento de muitas “idéias” norteadoras de como ensinar Geografia: através de livros, artigos, dos PCN, de cursos etc. Essas são as formas através das quais as Geografias Críticas vêm sendo apresentadas aos professores *polivalentes*. Esses contatos, bastante superficiais na maioria dos casos, aliados à insatisfação para com a prática de ensino

desenvolvida, são responsáveis pela inquietação de uma parcela dos docentes com relação ao ensino que praticam. Eles sabem da existência de outras “formas” de ensinar Geografia, diferentes da que eles ensinam (quando ensinam!). Mas seus conhecimentos sobre elas são muito incipientes (ou mesmo inexistente) para que as coloquem em prática com autonomia e segurança. Na visão de Marcelo García (1999), essa inquietação é uma característica positiva, pois um dos fatores determinantes no processo de mudança na prática docente é a autoconsciência da fragilidade do ensino desenvolvido.

Na ausência de uma fundamentação clara e segura de como ensinar uma Geografia Crítica os professores optam, geralmente ou por permanecerem ensinando a Geografia que aprenderam quando alunos, mesmo que insatisfeitos, ou por mesclarem esse ensino com algumas práticas por eles traduzidas das *atuais tendências*. O problema dessas interpretações é, novamente, a falta de embasamento teórico específico, que “*constitui um dos principais inibidores do trabalho dos professores que atuam nessa fase do ensino, determinando, assim, o exercício de uma prática em que os conteúdos são ensinados sem uma articulação com os objetivos maiores da disciplina*” (BRAGA E SILVA, 2001, p. 123).

Ou seja, mesmo querendo mudar, os professores se ressentem com suas formações que, via de regra, enaltecem os conhecimentos pedagógicos e didáticos em detrimento dos específicos da matéria. Em função disso, e também da inexistência de uma formação continuada que possa minimizar essa carência, suas tentativas de praticar um ensino de Geografia de mais qualidade, menos estático, acaba se constituindo apenas num ensino diferente, que suprime algumas características da abordagem considerada tradicional, mas que ainda está longe de se constituir num ensino crítico.

Todavia, os tipos de conteúdos ensinados sofreram algumas alterações. Em geral, não se pautam mais, apenas, em nomenclaturas dos aspectos geográficos (naturais) considerados importantes e em dados matemáticos dos aspectos populacionais e econômicos; agora já são ressaltados aspectos da vivência cotidiana do aluno, como por exemplo, o bairro, a escola, o município, a cidade, a comunidade etc. Em outras palavras, os conteúdos já não exclusivamente aqueles mostrados em fotografias nos livros didáticos, mas também os aspectos espaciais mais próximos das crianças.

Os livros didáticos, fortes direcionadores do ensino, também sofreram algumas transformações em relação aos tipos de conteúdos abordados. Alguns deles já incentivam os docentes a incluírem aspectos do espaço mais próximo do aluno, da escola, do bairro etc. Os manuais do professor oferecem orientações de como os conteúdos devem ser tratados e através deles é possível perceber que o aluno está sendo mais requisitado a mostrar o que sabe sobre o espaço geográfico. Ou seja, tanto pelos livros didáticos, quanto pela descrição que os professores fazem de suas aulas é possível visualizar uma pequena mudança na relação do aluno frente aos conteúdos de aprendizagem. Estes já não são mais tão artificiais, tão alheios aos alunos quanto o eram. Mas o que isso pode significar? Essa é uma questão que precisa ser mais aprofundada para que se possa afirmar seu verdadeiro sentido.

Apesar de adotar como conteúdo os espaços de vivência do aluno (a família, o bairro, a cidade...) os professores parecem não ter clareza do para quê (finalidade) e do como esses espaços devem ser ensinados. Ou seja, por falta de referencial teórico e metodológico, as tentativas de realizar um trabalho crítico acaba se tornando, no mais das vezes, num mero estudo de paisagem, ou seja, do visível, do exposto à visão de todos. A paisagem, segundo Santos (1999), é a forma congelada do espaço geográfico, num dado momento. Entendê-la pressupõe descongelá-la, ir além dela, buscar sua(s) função(ões) para a sociedade que a mantém. E isso só é possível fazer com o mínimo de conhecimento acerca das bases teóricas e metodológicas que constituem a disciplina.

Em síntese, é difícil falar do ensino de Geografia praticado nas séries iniciais, quando o objetivo é caracterizá-lo a partir do surgimento das *atuais tendências* ou propostas *instituintes*. As pesquisas são bastante escassas, o que dificulta ainda mais o trabalho. As propostas *instituintes* oficiais ou as diretrizes governamentais para o ensino de Geografia (PCN), chegaram às escolas ainda no finalzinho da década de 90 do século passado. Nesse material já é defendida uma concepção de Geografia

*“... que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente na interpretação política e econômica do mundo; (mas) que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição de um espaço: o espaço geográfico”* (BRASIL, 1997, p. 106).

Como vemos, a concepção dos PCNs expressa nessa citação é bastante eclética, dando margem para o ensino do espaço geográfico tanto numa perspectiva GeoCM, quanto na GeoCH. Se alguma dessas concepções de Geografia está ou não sendo perseguida, como isso está sendo feito, até onde esse processo já caminhou, são questionamentos que ainda estão postos e que precisam ser contemplados pelos pesquisadores, a fim de que tenhamos mais sustentação para falarmos de qual(is) ensin(s) de Geografia está(ão) sendo praticado(s) nas séries iniciais do ensino fundamental.

Frente a isso, as colocações que faço sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental são resultantes, em grande medida, da minha própria experiência profissional, o que só serve para aumentar o desejo de conhecer melhor e de forma mais profunda essa realidade.

No nível da reflexão, entretanto, alguns teóricos da área (PONTUSHCKA, 1999; SPOSITO, 1999; OLIVEIRA, 1999) têm se debruçado sobre os PCN de Geografia e realizado análises bastante críticas dos mesmos, apesar de não negarem os avanços que eles representam. Essas críticas são direcionadas para vários elementos componentes das diretrizes: concepção de Geografia, grau de complexidade das orientações metodológicas frente à formação dos docentes, vinculação aos interesses políticos internacionais, dentre outros.

As críticas aos PCN de Geografia para o ensino fundamental são originadas, dentre outras razões, do descontentamento de uma parcela de geógrafos com os rumos teóricos assumidos (às vezes, implicitamente) pelas referidas diretrizes, bem como a forma centralizada como se deu sua elaboração que, segundo eles, desconsideram o trabalho que já vinha acontecendo em alguns estados (São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Acre etc.) de construção de propostas curriculares participativas e inovadoras, cujos fundamentos eram marxistas. Para esse grupo, aqui tratado como defensor do ensino *instituinte* não oficial, embora os PCN se autodenominem ecléticos (permitirem interpretações teóricas bastante plurais), sua análise revela que em vários trechos do seu texto são feitas defesas de abordagens teóricas que valorizam as dimensões subjetivas, individuais, dos sujeitos, em detrimento das explicações socioeconômicas (SPOSITO, 1999).

A falta de correspondência entre as suas propostas e a realidade dos professores que atuam na maioria das nossas escolas é outra acusação que pesa sobre as *diretrizes* oficiais para o ensino de Geografia. Na visão de Pontuschka (1999) o texto dos PCNs, de natureza eclética, construído por geógrafos de pensamento teórico diversos, é acessível apenas a uma

*“... minoria de professores bem-formados, que com maior ou menor intensidade, já conhecem a bibliografia geográfica mais atualizada e acompanham a trajetória percorrida pela ciência geográfica em suas diferentes vertentes e também seu ensino como disciplina escolar nas últimas décadas. O texto é teórico demais para o professor que ainda utiliza o livro didático como a sua única ou principal bibliografia”* (p. 16).

A autora está se referindo aos professores de Geografia das séries finais do ensino fundamental que, com muito mais frequência, possuem uma licenciatura nessa área ou em Estudos Sociais. Ou seja, mesmo que de forma deficiente, esses professores já estiveram em contato por três ou quatro anos com os conteúdos geográficos. Pensando nesse público, é que ela considera os PCN da Geografia complexos demais. Então me reporto para a realidade do nosso ensino das séries iniciais, onde a maioria dos professores possui o curso de Magistério em nível médio e uma minoria tem formação em Pedagogia ou Normal Superior. O conhecimento do conteúdo específico dessa disciplina, da sua teoria, do seu ensino, oferecido nessas formações é mínimo ou mesmo ausente.

Eu me recordo, nesse momento, de algumas turmas de alunos de Licenciatura em Geografia da UEFS, que, chegando à disciplina Metodologia do Ensino, demonstravam carências teóricas básicas como o domínio de categorias conceituais, dentre as quais sempre aparecia a de *território*. E isso acontecia após três anos de formação superior onde os conteúdos curriculares são quase unicamente específicos.

No caso dos professores das séries iniciais que têm apenas o curso de Magistério, essa formação específica fica limitada a uma Didática da Geografia, cujo objetivo é ensinar as formas como os conteúdos podem ser trabalhados junto às crianças. Como é possível que em cursos destinados a formar professores possa haver tamanha indiferença para com essa contradição? Como se aprende a ensinar o que é e como são construídos os territórios

geográficos quando não se sabe o que são e nem como são formados os referidos territórios? Essas questões não serão respondidas nesse trabalho, mas revelam uma das preocupações que deu origem a ele.

Por outro lado, os currículos dos cursos superiores, dentre os quais se inclui o que se constitui em contexto dessa pesquisa, continuam cometendo a mesma falha. No caso específico da licenciatura *Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental* da UEFS foi ofertada, no último ano do curso, a disciplina *Ensino de Geografia*, com uma carga horária de 90 horas anuais. Pela ementa da disciplina<sup>29</sup> (apresentada no capítulo I), percebe-se uma preocupação em suprir em parte essa carência teórica associando conteúdo com possibilidades de tratamento didático. Apenas a título de exemplo, consta na ementa “*Correntes do pensamento geográfico: características e influências no ensino da Geografia brasileira*”, o que demonstra a intenção de que fosse abarcado na disciplina um mínimo de teoria acerca das suas principais tendências teóricas. Mesmo assim convém ressaltar que 90 horas<sup>30</sup> é um tempo bastante reduzido para se trabalhar conteúdo específico (inclusive a teoria da ciência) e metodologia do ensino.

E isso representou um grande avanço frente ao currículo do curso de Pedagogia da UEFS que funcionou, pelo menos até o ano letivo de 2001<sup>31</sup>, com uma única disciplina, *Didática da Geografia*, cuja carga horária era de 45 horas!

Analisando os PCN de Geografia destinados ao ensino das séries iniciais é possível entender a preocupação expressa por Pontuschka (1999) com o nível de exigência teórica dos mesmos. Vejamos alguns trechos do texto do referido documento:

*“Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos ...”* (BRASIL, 1997, p.10).

---

<sup>29</sup> Vale esclarecer que fui uma das professoras a participar da construção da referida ementa.

<sup>30</sup> Como já foi esclarecido anteriormente a carga horária total foi aumentada para 150 horas, a partir de 2002, desta vez distribuídas em duas disciplinas de 75 hs cada.

<sup>31</sup> Com a reforma do Curso, empreendida a partir dessa data, é possível que isso tenha mudado, ou seja, que a carga horária da referida disciplina tenha sido aumentada.



*“O território é uma categoria importante quando se estuda sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho social que qualifica o espaço, gerando o território (...)”* (op.cit., p.10).

*Para estudar essa categoria (território) é necessário que os alunos compreendam que os limites territoriais são variáveis e dependem do fenômeno geográfico analisado. (...) Além disso, compreender o que é território implica também compreender a complexidade da convivência em um mesmo espaço, nem sempre harmônica, de diversidades de tendências, idéias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias”* (op. cit., p.111).

Esses são apenas alguns poucos dos muitos exemplos de momentos em que o texto dos PCN dá mostras de que os conhecimentos teóricos específicos exigidos para que um professor siga suas orientações estão muito além do que é oferecido nas nossas formações.

Atuando como docente formadora em cursos de capacitação para professores das séries iniciais, como pesquisadora e mesmo com *professores-alunos*<sup>32</sup> na Licenciatura em Pedagogia na UEFS, é impossível não se tomar conhecimento de muitas das angústias dos docentes *polivalentes* com relação aos PCN de Geografia. Numa certa ocasião, duas professoras chegaram a afirmar que os professores com licenciatura plena em Geografia é que deveriam ensinar essa disciplina nas séries iniciais, tal como fazem nas séries finais do ensino fundamental. Segundo elas, somente eles teriam conhecimentos necessários para desenvolver essa tarefa e não as pedagogas que saem da universidade sem nenhum conhecimento específico da referida disciplina.

Frente a essa realidade é pertinente questionar a formação desses professores nesse início de século: que formação poderia ajudá-los a desenvolverem um ensino, não apenas de Geografia, mas de Ciências, História, Matemática, Artes etc. de mais qualidade? O que significa essa qualidade na formação de professores que defendo? Que conhecimentos eles precisam

---

<sup>32</sup> Apenas para lembrar, essa denominação foi adotada pelo fato de que todos os alunos da referida Licenciatura eram também professores.

construir para desenvolver um ensino de Geografia com mais qualidade nas séries iniciais?  
Que ensino seria esse, baseado nas orientações *instituintes*, oficiais ou não?

Essas serão as preocupações que nortearão o próximo capítulo da pesquisa em pauta.

## CAPÍTULO III

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ATUAIS NECESSIDADES EDUCATIVAS: POSICIONAMENTOS TEÓRICOS**

Formação docente. Eis uma temática que tem sido bastante discutida nos últimos anos. Essas discussões não se dão de forma isolada, mas fazem parte de todo um contexto de mudança na educação escolar que, por sua vez, se inserem num cenário ainda mais amplo, o do processo de globalização. Pensar a formação docente exige, portanto, a consideração das diversas e complexas relações entre o local e o global, entre a formação de professor que predomina no nosso país e as forças hegemônicas neoliberais de onde se originam esses modelos de formação.

Embora consciente da minha formação cartesiana, do meu aprendizado de mundo como algo dividido em partes que nunca se reuniam na explicação, atrevo-me a investir numa análise mais articulada de formação docente, associada às atuais demandas educativas, cujas determinações são, também, compreendidas como expressão de forças, às vezes, contraditórias, que dominam o cenário mundial nas suas diversas escalas.

#### **3.1. Função da escola e do ensino de Geografia nesse início de século.**

As transformações pelas quais vem passando o mundo nesse início de século, transformações essas que se intensificaram nas últimas décadas do século passado, são abrangentes e altamente velozes, demandando novas necessidades formativas para as pessoas que fazem parte dessa sociedade em mudança. A abrangência do processo de globalização associada à velocidade com que cada vez mais os lugares estão sendo captados pela sua rede de influências direta e indireta são responsáveis pela complexidade dessas transformações. Por isso, compreendê-las e acompanhá-las de forma consciente e crítica exige muito mais que sentar num banco de escola por alguns anos, absorvendo a cultura produzida e sistematizada outrora.

Essas mudanças técnicas, sociais, econômicas, culturais, políticas, discutidas no capítulo I, também afetam a escola. Na medida em que se transformou num espaço para todos, os

problemas vividos pela sociedade acabam se refletindo nela. Toda a complexidade, desigualdade, discriminações, diferenças, existentes na sociedade e, por conseguinte, no espaço geográfico, também se mostram presentes na instituição escolar, que, afinal, é uma instância social. Essa multiplicidade de aspectos não é especificidade da contemporaneidade, pois a escola sempre conviveu com diferenças, já que atende pessoas. Mas a partir das últimas décadas do século passado, com a aceleração do processo de globalização econômica e o aumento da democracia no mundo<sup>33</sup>, eles se tornaram mais fortes e evidentes.

A escola, instituição responsável pela educação formal na sociedade, precisa se dedicar a esse grande objetivo que é o de participar da construção de um mundo mais justo através da formação de pessoas melhor preparadas para enfrentar a complexa e injusta realidade contemporânea. De acordo com Pérez Gómez (2000), nas sociedades industriais avançadas (e eu acrescento: nas sociedades nem tão avançadas também), apesar da constituição formalmente democrática na esfera política, sobrevive a desigualdade e a injustiça. A escola não pode anular tal situação, mas pode combatê-la através de um ensino voltado para a explicitação do verdadeiro sentido das influências que os indivíduos recebem na escola e na sociedade, influências essas que são tratadas como naturais e inevitáveis.

Para Pérez Gómez (2000), a escola hoje, apesar de continuar sendo a responsável pela socialização dos conhecimentos às *futuras gerações*, deve perseguir objetivos bem diferentes. Em vez de formar para a incorporação submissa e disciplinada no mercado de trabalho, precisa

*“(...) provocar o desenvolvimento de conhecimentos, idéias, atitudes e pautas de comportamento que permitam sua (das futuras gerações) incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade do consumo, da liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 15).*

---

<sup>33</sup> Esses são apenas dois exemplos considerados bastante representativos daquilo a que o texto se refere.

É o momento, portanto, de combater o papel conservador da educação, reproduzidor de estruturas sociais desiguais e injustas, fortalecendo, assim, sua função como estrutura promotora de transformações.

As disciplinas que compõem os currículos do ensino básico são, juntamente com toda a estrutura escolar, responsáveis pelo alcance desses objetivos. Cada uma delas, a partir dos seus objetivos específicos de ensino, deve contribuir para formar jovens e crianças mais e melhor preparadas para se posicionarem conscientemente frente aos problemas e às possibilidades da sociedade global. A disciplina Geografia é de fundamental importância nesse contexto, pois objetiva ajudar as pessoas a compreenderem e a agirem mais e melhor na realidade a partir do estudo das suas organizações espaciais.

Uma inserção eficaz no mundo depende já como ponto de partida, do conhecimento que se tem do mesmo. As pessoas não agem de forma autônoma nem exercem uma liberdade responsável e participativa num espaço que muito pouco conhecem ou que conhecem apenas na sua aparência. Por outro lado

*“a complexidade do espaço geográfico global é de compreensão difícil para o cidadão, necessitando para isso de referências mais genéricas e sistematizadas, para além das referências cotidianas. O ensino de Geografia tem a finalidade de trabalhar essas referências na escola, as mais genéricas e sistematizadas, para além das referências cotidianas”*  
(CAVALCANTI, 2002, p.13).

Os conceitos geográficos de território, espaço, fronteira, lugar, região, dentre outros, são ferramentas teóricas imprescindíveis para o entendimento do mundo. Como afirmou Oliva (1999),

*“A geografia, por intermédio do seu objeto de estudo – o espaço geográfico – pode (...) oferecer elementos necessários para o entendimento de uma realidade mais ampla (...). Pensar as relações espaço geográfico e sociedade, global e local, moderno e tradicional, são aspectos indispensáveis para a elaboração de uma geografia que não seja meramente descritiva ou de localização”* (p. 46).

Pensar a educação escolar e a disciplina Geografia a partir das perspectivas descritas significa pensar também numa formação diferente para o professor. Isto porque a implementação de qualquer mudança na instituição escolar passa, necessariamente, pela redefinição desse papel, o que afeta sua formação, tanto a básica, quanto a continuada. E qual seria, então, a formação que precisaríamos defender e instituir para os professores? Isso é o que tentaremos responder nesse próximo item.

### **3.2. Formação docente: a que se tem e a de que se precisa**

O modelo de formação docente que ainda predomina no nosso país é o da racionalidade técnica. Nele, a formação de professores é entendida como capacitação, aquisição dos conhecimentos específicos e pedagógicos necessários para ensinar. Essa visão parte do pressuposto da existência de um saber objetivo, produto da razão e, portanto, verdadeiro – o conhecimento científico – que deve ser aprendido pelo professor e ensinado aos alunos sob a mesma perspectiva, a da sua importância e imutabilidade. Segundo Pérez Gómez (1995), a idéia do professor-técnico é um produto do positivismo que sobreviveu por todo o século passado, que considera o docente um técnico que repete conhecimento desenvolvido por outros.

Os cursos de formação docente organizados sob essa ótica empreendem esforços para proporcionarem a aquisição, pelos professores, dos “mais importantes” saberes de que eles necessitam para o exercício de sua profissão: os conteúdos de ensino e as formas de tratamento dos mesmos. Esses conhecimentos são transmitidos dentro de uma lógica disciplinar na qual a teoria é concebida de forma separada da prática. Nessa perspectiva o professor precisa aprender a *conhecer* para, só depois, aplicar a teoria na prática. Ou seja: apenas “*quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana*” (WIDEN et al apud TARDIF, 2002, p.270).

Não estou assumindo que os conteúdos de ensino e as formas de tratamento pedagógico dos mesmos tenham menor importância na formação e atuação dos professores, mas que

assimilados de forma mecânica, fragmentados, desvinculados das reais condições de sua produção, dificilmente podem ser de grande utilidade no enfrentamento dos problemas concretos e complexos da prática de ensino.

No caso específico da formação de professores para o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, o modelo baseado na racionalidade técnica tem estado presente na imensa maioria dos cursos de Magistério, tendo sido responsável por uma formação bastante incoerente com o aprendizado para uma vivência mais propositiva e compromissada com a construção de um espaço geográfico mais justo e digno.

Vesentini (1995), analisando as relações entre as mudanças sócio-econômicas promovidas pela Primeira, Segunda e Terceira Revoluções Industriais<sup>34</sup> e as instituições escolares ou o ensino desenvolvido nessas instituições, faz algumas considerações interessantes sobre a disciplina Geografia. Segundo ele, durante a Segunda Revolução Industrial, com o avanço da internacionalização da economia, as funções que haviam justificado o surgimento e a manutenção da disciplina Geografia nos currículos do 1º e 2º Graus (necessidade de desenvolver o espírito nacionalista patriótico) já estavam superadas. Com isso, a referida disciplina passou por um período de desvalorização, chegando mesmo a ser reunida à História na formação dos Estudos Sociais. Nas palavras de Vesentini (1995, p. 8),

*“Num modelo de escola técnica e essencialmente mercantil, como ocorreu nas últimas décadas, as humanidades em geral foram relegadas a um segundo plano e a disciplina Geografia, em quase todo o mundo, ou foi abolida enquanto matéria autônoma ou então teve sua carga horária diminuída em prol do aumento das horas dedicadas à matemática, às ciências ...”.*

Os enfoques mais atuais entendem a formação docente como algo mais complexo. As pesquisas têm demonstrado que o exercício da docência envolve, além dos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica (superior e/ou de nível médio), saberes que são

---

<sup>34</sup> Embora não se possa datar exatamente os períodos de cada uma dessas revoluções é importante situá-las historicamente. A 1ª Revolução Industrial iniciou-se na Inglaterra em meados do século XVIII e pode ser caracterizada pelo uso do carvão mineral como principal fonte de energia. A 2ª Revolução Industrial começou no final do século XIX e foi marcada pela hegemonia dos Estados Unidos e uso do petróleo. A última revolução é a que vivemos atualmente, a revolução técnico-científica.

construídos na caminhada pessoal, profissional, cultural, as concepções, valores, crenças, ideários dos professores. São saberes de origens diversas os que o professor utiliza a cada vez que se encontra frente a uma situação para a qual não conhece (até porque não existe) uma solução objetiva pronta para ser utilizada. Em outras palavras, no seu cotidiano, o professor se depara com situações bastante complexas e diversificadas que uma formação com base instrumental, técnica, não dá embasamento para resolver.

Criticando esse modelo de formação docente têm surgido várias outras perspectivas, dentre as quais destaco a que considera a docência como uma atividade prática e o professor como alguém que precisa aprender sempre, não apenas os conteúdos da escolarização formal e sistematizada, mas também através da própria experiência e da reflexão crítica sobre ela. Segundo Pérez Gómez (2000), é possível encontrar, hoje, dois enfoques bem diferentes no interior dessa corrente: o *tradicional* e o *reflexivo*. No enfoque *tradicional* o ensino é concebido como uma atividade artesanal.

*“O conhecimento sobre a mesma foi se acumulando lentamente ao longo dos séculos por um processo de tentativa e erro, originando uma sabedoria profissional que se transmite de geração em geração, mediante o contato direto e prolongado com a prática especializada do professor/a experiente”*  
(PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 364).

Nessa perspectiva, a prática é vista de forma não-reflexiva e o futuro professor como alguém sem uma identidade social que compartilha com os pares, mas simplesmente como alguém que absorve passivamente os conhecimentos, através, principalmente, da observação dos professores experientes.

São muitas as críticas feitas a esse enfoque<sup>35</sup>, oriundas, principalmente, daqueles que defendem a prática como uma atividade complexa e subsidiada pela *reflexão*, que concebem o docente como um investigador, ou seja, alguém que diante de uma situação problemática toma decisões baseadas em saberes de diversas origens (no conhecimento adquirido antes e durante a formação profissional, no processo de socialização profissional e pessoal, nas experiências, no exercício da profissão em diferentes contextos, nos livros didáticos, entre

---

<sup>35</sup> Para saber mais sobre essas críticas ver Pérez Gómez, 2000.



outras). De acordo com esse enfoque (que também contém diversos matizes no seu interior), a pesquisa educacional precisa se voltar para a compreensão dessas ações que o docente executa na sua prática diária a fim de compreender suas justificativas e poder pensar e propor caminhos para a sua formação.

Essas também foram preocupações de Schön (1995), que divulgou amplamente os conceitos de *reflexão na ação* e *reflexão sobre a ação* que designam o pensar e o agir do docente no momento da prática e depois dela. Em suas proposições, Schön defende o conhecimento profundo do “pensamento prático” do professor no enfrentamento das situações complexas da prática de ensino como forma de favorecer a sua formação, que deve ser contínua. O autor defende uma interpretação de docência como uma atividade artística, de criação, a partir das problemáticas singulares do seu dia-a-dia.

Embora Schön tenha oferecido contribuições imprescindíveis para o processo de aprendizagem da docência através dos estudos sobre os pensamentos e ações docentes durante e após o enfrentamento dos problemas da prática, suas posições não avançam para aquilo que defendo referenciada em Pérez Gómez (2000), a *reflexão como reconstrução da experiência*. Essa reconstrução se dá mediante três fatores: reconstrução das situações onde se produziram as ações, auto-reconstrução do próprio docente e, finalmente, reconstrução dos pressupostos básicos sobre o ensino. O que significam esses três pressupostos?

Significa que não há reflexão sobre o nada, mas que o referido processo exige que o situemos historicamente. Tanto o cenário de atuação docente quanto seu pensamento e ação são afetados pelas condições políticas, sociais e econômicas da época e do tipo de sociedade em que estão situados. Mas essa relação é dialética, pois o professor tem a tarefa de gerar novos conhecimentos a partir da re-interpretação da prática, dele mesmo e da análise crítica dos pressupostos nos quais embasa sua atividade.

O entendimento de formação a partir dessa visão contribui para o desenvolvimento da autonomia docente já que por esse processo os professores constroem seus próprios conhecimentos “... *quando submergem num diálogo, tanto com a situação quanto com os pressupostos que orientam sua ação nesse cenário concreto*” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 372).

Nessa perspectiva, não existe mais sentido em continuar desenvolvendo cursos limitados ao fornecimento de informações, de proposições teóricas sem respaldo empírico, haja vista serem produzidas, quase sempre, separadas das realidades dos atores sociais para os quais teriam sido pensadas. É necessário ultrapassarmos (professores-formadores, futuros professores, pesquisadores) os muros da academia e adentrar um mundo mais amplo, uma realidade que é a prática pedagógica e o mundo pessoal dos docentes (sua vida, relações sociais, crenças, concepções, conflitos e, claro, sua experiência profissional).

Isso não significa, entretanto, o abandono dos conhecimentos acadêmicos formais, do conhecimento profundo dos conteúdos a serem ensinados e das suas epistemologias. Ao contrário, investir na investigação da experiência, na reflexão como reconstrução da prática só tem sentido se houver associação estreita com os conhecimentos, de diferentes naturezas, que são necessários para ensinar.

É sobre a compreensão da natureza complexa, histórica, mutável, múltipla e diversa do campo de atuação dos professores e dos conhecimentos de que necessitam para ensinar que precisam se pautar os cursos de formação docente. Não existem teorias únicas para explicar essas realidades, mas existem teorias e o futuro professor - assim como os professores em exercício que não tiveram a oportunidade de se apropriar delas durante a formação básica - precisa saber disso; precisa conhecê-las nas suas diversas abordagens, seus objetivos explícitos e subjacentes para tomar consciência da multiplicidade de fatores que poderão influenciar e ser influenciados pelo seu trabalho.

Entretanto, por falta de estudos e discussões sobre a complexidade e a natureza da prática é que as teorias aprendidas nos cursos de formação básica são avaliadas pelos docentes, muitas vezes, como insuficientes ou inadequadas. Ou seja, é diante das reais situações da prática docente que o professor analisa os conhecimentos aprendidos durante sua formação superior, busca outros conhecimentos, utiliza-os ou descarta-os. É também no seu cotidiano de trabalho, que descobrem que muitas decisões que tomam envolvem conhecimentos de natureza pessoal e não apenas profissional. Como se vê, esse é um processo de aprendizagem profissional que depende de muitos fatores.

É preciso, assim, pensarmos a formação docente a partir da interseção de duas dimensões, a pessoal e a profissional, entendendo que nelas estão contempladas todas as demais dimensões

inerentes a um ser social: ética, religiosa, política, cultural etc. Aliás, esse é um dos pressupostos que sustenta essa análise: a de que os saberes docentes, inclusive os construídos nos cursos de formação superior, são sociais, apesar de não se negar a participação dos sujeitos na sua construção.

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

Por outro lado, também não é possível eliminar totalmente a participação dos sujeitos na construção dos saberes, conferindo-lhes uma origem exclusivamente social (*sociologismo*), haja vista ser “*impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos são, fazem, pensam e dizem*” (TARDIF, 2002, p.15).

Para evitar esses dois extremos, *mentalismo* ou *sociologismo*, a perspectiva aqui defendida procura, como o referido autor, situar o saber docente na interface entre o social e o individual “... *entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo*” (p.16).

Enfim, retomemos a formação docente na perspectiva da abordagem na qual se pauta a presente análise, a do professor como sujeito do processo de ensino, que nos cursos de formação, entre outros conhecimentos importantes, aprende sobre a prática e durante a prática continua aprendendo, num contínuo processo de reflexão crítica sobre os problemas enfrentados na atividade de ensinar, para os quais busca soluções de diferentes ordens.

A concepção do docente como sujeito encerra uma concepção de conhecimento que, na visão de Imbernón (2001) é algo dinâmico, contextual, e não algo acabado e formal, tal como é concebido pelo paradigma da racionalidade técnica. E isso requer uma formação docente que considere o conhecimento sempre em construção pelos profissionais que estarão lidando (com), participando (de) e construindo relações, caminhando nas incertezas.

*“Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto”* (IMBERNÓN, 2001, p.18).

Pensando nos conhecimentos geográficos essa necessidade precisa ser considerada já que o nível de mudança imposta pelo desenvolvimento da técnica é cada vez mais veloz; os processos de (re) construção do espaço social vivem uma dinamicidade ímpar na história da humanidade e a disciplina responsável pela sua explicação não pode apresentá-lo aos alunos como algo pronto em definitivo. Até porque os alunos, mesmo os das séries iniciais, são capazes de perceber e apontar mudanças no espaço em que vivem: onde antes era campo, agora é residência, onde era floresta, hoje é igreja ou supermercado etc.

A formação do professor para o ensino de um conhecimento em constante movimento precisa, portanto, voltar-se para a necessidade de conscientizar o futuro docente e também aquele que já desenvolve a profissão e que está retornando à universidade para completar sua formação em nível superior, para a importância da formação permanente, da constante discussão e avaliação da prática em sala de aula, do olhar crítico sobre as suas decisões, da criação do hábito de estudar para se atualizar em relação às mudanças no conhecimento específico (no caso da Geografia, a organização espacial), nas explicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem etc.

Enfim, essa é a perspectiva de formação de professor aqui defendida, um processo contínuo iniciado antes do ingresso nos cursos de formação, com prosseguimento contínuo enquanto o docente permanecer atuando na profissão. Assim entendida, a formação do professor em nível superior é uma etapa imprescindível (mas não a etapa final), para a garantia da qualidade do ensino.

### 3.2.1 - Ensino superior: uma etapa fundamental na formação docente.

O fato de a formação docente estar sendo entendida como um processo permanente não anula e nem diminui o papel da formação no ensino superior, apenas o redimensiona. Em vez de ser vista como a preparação, única e verdadeira, para o exercício profissional, é entendida como um dos estágios, o básico, na caminhada de quem aspira a ser professor.

No Brasil, a situação da formação de professores ainda é bastante deficitária, principalmente em se tratando dos docentes que ensinam nas séries iniciais do ensino fundamental. Em 2001, o número total de funções docentes da educação básica desenvolvidas por professores com o primeiro grau (completo e incompleto) era ainda de 89.883 (3,5%), com o curso de Magistério era de 1.106.184 (42,8%). Nesse mesmo ano, o número de professores atuantes no Ensino Básico com curso superior completo era de 1.387.201 (MEC/INEP, 2006). Ou seja, as funções desenvolvidas nessa fase do ensino por docentes sem nível superior somavam um total de 1.196.067 (46,3%).

Essa situação decorreu do processo de crescimento populacional brasileiro, do aumento da demanda pela escola pública, a ampliação da rede oficial de ensino e conseqüente aumento da demanda por professores a partir da década de 1970. Mas foi com a instituição da Lei nº 9.394/96 que foram criados alguns cursos superiores voltados para docentes leigos e com formação inicial considerada incompleta porque concluídas no ensino de nível médio, condição formativa em que ainda se encontra grande parte dos professores que atuam nessa fase do ensino básico.

Nesse texto, pretendo fazer algumas defesas da importância da formação em nível superior para o docente dentro da perspectiva teórica do *paradigma do pensamento do professor*. Essa ressalva é para que não se caia nos excessos de considerar que a concepção da prática docente, como atividade geradora de saberes, invalida ou torna sem sentido todo e qualquer investimento em formação inicial.

Essa política de desinvestimento na formação inicial está, segundo Torres (1998), fortemente vinculada às recomendações do Banco Mundial, que baseado em estudos realizados na década de 80 do século passado, a considerou problemática passando, a partir daí, a direcionar seus

financiamentos para a formação em serviço, considerada como “avenidas promissoras” em contraposição aos “becos sem saída” representados pela formação inicial.

Como apontado anteriormente, a formação em nível superior continua sendo de importância básica para os profissionais do ensino. O que precisa mudar é o seu modelo. Em vez de ser concebida apenas como a preparação teórica para o exercício posterior da prática, precisa ser vista como lugar de reflexão e ação, de teoria e prática, de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, de produção de conhecimentos, uma fase imprescindível na construção da autonomia profissional.

Nessa perspectiva, para ser relevante na atuação do professor, e não deixá-lo ainda mais vulnerável frente às mudanças cada vez mais aceleradas que estão ocorrendo no seu entorno, nos cenários políticos, econômicos, científicos, sociais etc., é importante que a formação inicial tenha por meta dotar esses sujeitos de “... *uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal*”, que possa capacitá-los para assumir a atividade educativa em toda a sua complexidade, com responsabilidade social e política (IMBERNÓN, 2001, p.60).

Normalmente, quando se fala em formação superior faz-se referência à formação inicial, ou seja, à formação de futuros docentes. No Brasil, nos últimos anos, tem sido cada vez mais freqüente o número de professores, principalmente das séries iniciais do ensino fundamental, que entram em cursos de licenciaturas nas universidades para complementarem suas formações ocorridas em nível médio. Frente a essa situação cabe uma indagação: como denominar esse tipo de formação? Inicial ou continuada? E o mais importante: como conduzir essa formação? Essa discussão se faz necessária por se tratar de uma situação singular. As teorias que tratam de formação inicial são voltadas para a formação de alunos para serem professores (MARCELO GARCÍA, 1999; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1995) e não para alunos que já são professores.

Ao considerar as concepções de formação inicial e continuada, os cursos superiores direcionados para *professores-alunos* não podem ser enquadrados, exatamente, nem no primeiro e nem no segundo tipo. Zeichner (1993), analisando os sentidos de *aprender a ensinar* e *começar a ensinar*, explica que os cursos de formação inicial podem, quando muito, preparar os professores para começarem a ensinar, pois o processo de aprendizagem docente

continua ao longo de toda a carreira. Mas no caso em pauta, os *professores-alunos* já começaram a ensinar; alguns deles já desenvolvem a atividade há bastante tempo. Assim, o sentido da formação em nível superior não pode ser a de preparação para o início na carreira docente.

Por outro lado, o curso em questão também não pode ser interpretado como formação continuada se considerarmos que os *professores-alunos* não completaram suas formações iniciais e que os critérios para que um curso tenha caráter de formação continuada são, segundo Nascimento (2003), que ele seja feito por docentes em exercício e que seja “*temporalmente posterior à formação inicial*” (p.69).

Na verdade, o curso objeto desse estudo tem características tanto de formação inicial, quanto de continuada. Como os *professores-alunos* não têm formação em nível superior, o curso pode ser entendido, sob esse aspecto, como uma formação inicial; mas também pode ser formação continuada se considerarmos que sua clientela é formada de professores ativos. Assim, o mais adequado é usar uma denominação que contemple sua especificidade dupla, de poder ser entendida como formação *continuada-inicial*.

Se o aluno já desenvolve o trabalho docente, embora ainda não qualificado (em nível superior), e se entendemos a prática não como dependente da teoria, mas como unidade relacionada a ela, a formação em nível superior precisa considerar que esse *professor-aluno* possui saberes oriundos da experiência que devem ser reconhecidos e valorizados, pois é “*através desses saberes que (...) julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas...*” (CANDAU, 2003, p.59-60).

Sob essa perspectiva, o processo de formação *inicial-continuada* deve promover reflexões sobre os conhecimentos que o *professor-aluno* utiliza no exercício da sua prática de ensino, sobre as experiências, os saberes que eles já construíram no exercício da docência para, a partir dessa dimensão, trilhar as possibilidades de (re) construção do fazer desses profissionais a partir de uma sólida sustentação teórica. Lima (2003), estudando a influência do curso de Pedagogia (modalidade regular) na aprendizagem profissional de *professores-alunos*, conclui que “*... a formação tanto será mais rica e significativa quanto mais o curso puder, de modo deliberado e intencional articular os conhecimentos acadêmicos com o mundo profissional docente*” (p.295).

Em se tratando da formação para o ensino de conteúdos das áreas específicas a reflexão pode ser orientada para os aspectos conceituais e metodológicos da prática já desenvolvida pelos *professores-alunos*. É o caso da Geografia, foco desse estudo. Para conhecer as concepções dos *professores-alunos* acerca de ensinar Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, é importante tentar apreender seus pensamentos, idéias sobre Geografia, sobre a forma como estruturam e desenvolvem o ensino dessa disciplina, as justificativas para ensinarem desse ou daquele modo etc. Para os cursos de licenciatura cujo foco principal de atenção são alunos que ainda não exercem a docência, essas considerações também são pertinentes, pois eles foram (e ainda são) alunos, e como tal, aprenderam a pensar sobre o que é e de que se constitui a tarefa de ser professor.

O conhecimento de questões como essas são importantes para o desenvolvimento de um ensino baseado na relação teoria-prática. Além disso, serão de bastante utilidade para o planejamento de ações futuras encaminhadas no sentido de questionar essas práticas, seus fundamentos, a partir do confronto com os referenciais teóricos e metodológicos norteadores do curso.

Em outras palavras, os *professores-alunos* têm idéias, saberes experienciais sobre Geografia e seu ensino, constituídos durante o período em que foram alunos (do Ensino Fundamental, Ensino Médio e do Curso de Magistério) e durante a docência, que podem ter sido “*adquiridos de forma não-reflexiva, como algo natural, óbvio, escapando, assim, à crítica e se transformando em um verdadeiro obstáculo para uma mudança didática*” (CARVALHO e GIL PÉREZ, 2001, p. 111).

Frente a essa possibilidade dos *professores-alunos* precisarem melhorar suas práticas de ensino na disciplina Geografia é necessário colocar problemas, questões, ou seja, atividades desequilibradoras, para que os mesmos tomem consciência do ensino que desenvolvem ao mesmo tempo em que constroem a competência de decidir, pautados em referenciais teóricos sobre o ensino de Geografia, o ensino que pretendem desenvolver.

É necessário, portanto, que a formação superior de alunos que já são professores seja pensada a partir desse ponto de vista da relação entre a prática que desenvolvem e o conhecimento acadêmico. Essa postura valoriza o conhecimento prático, experiencial, do *professor-aluno*,



sem a pretensão de torná-lo suficiente, como por vezes tem sido interpretado quando se põe o olhar no paradigma do *Pensamento do Professor* (CARVALHO e GIL PEREZ, 2001).

Na sua essência, esse paradigma defende a racionalidade da prática em oposição à racionalidade técnica, ou seja, considera a prática como espaço de produção de conhecimentos acerca da atividade de ensinar, mas não desvaloriza a formação acadêmica. Pelo contrário, os saberes aprendidos durante a formação básica são referências fundamentais para a realização das análises e reflexões que o docente faz na e sobre sua prática educativa diária.

Em outras palavras, em se tratando de docência, é certo que determinados tipos de saberes só são construídos na prática, como é o caso do conhecimento experiencial. Mas alguns outros, como o conhecimento dos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos gerais, podem e devem ser adquiridos na formação em nível superior, sendo ampliados e aprofundados durante a atuação.

Essa discussão remete às reflexões de Tardif (2002) sobre a multiplicidade dos saberes da docência e as fontes de aquisição desses saberes. Segundo esse autor, os saberes docentes são plurais e podem ser classificados em:

- Saberes pessoais: são adquiridos na família e nos vários espaços de vivência.
- Saberes da formação escolar anterior: adquiridos nos ensinamentos Fundamental, Médio etc.
- Saberes da formação profissional para o Magistério adquiridos em Instituições de formação de professores, estágios, cursos de capacitação etc.
- Saberes construídos a partir do trabalho com programas e livros didáticos.
- Saberes experienciais: construídos no desenvolvimento da docência (sala de aula, a troca de experiência com os pares etc.).

Portanto, as licenciaturas voltadas para formação de *professores-alunos* devem atentar para o fato de que os saberes da *formação profissional para o Magistério*, são de sua

responsabilidade e que o ensino dos mesmos devem considerar a existência de todos os demais, a fim de que os *professores-alunos* possam avaliá-los como potenciais para a melhora de suas práticas de ensino.

É importante ressaltar que os *saberes da formação profissional para o Magistério* englobam vários tipos de conhecimentos: os pedagógicos, os específicos da(s) matéria (s) a ser(em) ensinada(s), os curriculares etc.

Sobre os conhecimentos dos conteúdos disciplinares ou *específicos da matéria*, são vários os autores que destacam sua importância para a prática docente. Marcelo García (1999, p.87), por exemplo, aponta três aspectos relevantes sobre o assunto:

*“Quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam. (E, finalmente): a falta de conhecimento do professor pode afetar o nível de discurso na classe, assim como o tipo de discurso na classe”.*

Colocando o foco no ensino de Geografia, essas colocações continuam pertinentes. Sem conhecer o conteúdo geográfico, como os professores poderão ensiná-lo bem? E, se segundo alguns estudos, esse conhecimento não é “dominado” por muitos professores de 5ª a 8ª, que terminaram o curso de Licenciatura em Geografia cujos currículos são predominantemente conteudistas, que dizer de professores que têm uma formação generalista, como os das séries iniciais, sobre o conhecimento de Geografia que constroem para ensinar?

Alguns dos conteúdos específicos de Geografia que são considerados problemas pelos professores são os conteúdos relacionados à Cartografia, tais como mapa (escala), orientação, localização, dentre outros. Minha participação como professora formadora em alguns cursos de capacitação nessa área me permitem afirmar que o ensino de Cartografia representa uma dificuldade para muitos professores de todo o Ensino Fundamental. Eles afirmam que os alunos não aprendem, que sentem muita dificuldade durante as aulas, mas, em alguns casos, assumem que também não conseguem ensinar bem pelo fato de não saberem o conteúdo. E

culpam, em geral, o ensino que tiveram na Universidade (caso dos professores que cursaram a Licenciatura em Geografia) por essa deficiência.

Cavalcanti (1998), em pesquisa realizada com professores e alunos de Goiânia, alertou para as dificuldades dos docentes na parte conceitual da disciplina. Segundo ela, conceitos básicos como paisagem, território, região, lugar, sociedade etc., se constituem em dificuldades para docentes de 5ª e 6ª séries de escolas públicas da capital de Goiás.

Candau (2003, p.46), se posicionando sobre a questão da importância dos conteúdos disciplinares na atuação dos professores é enfática ao afirmar que *“A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir desse ponto é possível construir a competência pedagógica”* (p.46).

Pelo fato de as tendências mais atuais sobre formação docente realçarem sobremaneira a experiência e a prática profissional como espaços de reflexão e produção de saberes, elas têm sido, por vezes, erroneamente interpretadas. Essa interpretação tem sido responsável pela colocação dos conteúdos específicos numa posição secundária, principalmente nos cursos de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental (MELLO e REGO, 2002). Torres (1998, p.180) considera que *“Se antes foi um erro concentrar-se nos conteúdos, agora muitos buscam abreviá-los e insistir apenas no lado pedagógico, com uma visão por vezes limitada a métodos e técnicas”*.

Considerar a prática pedagógica como espaço de produção de saberes não anula e nem diminui a importância de saber os conteúdos que se devem ensinar. Afinal, não é possível refletir sobre o nada, construir a partir do vazio; os conteúdos específicos são conhecimentos de base da docência, e, como disse Candau (2003), *“É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado”* (p.46). E esse é um conhecimento que deve ser adquirido na formação superior.

### 3.3 - Formação docente nas Licenciaturas e mudança na prática pedagógica.

A partir das análises teóricas sobre formação docente, começo a realizar uma outra reflexão que também está respaldando a presente pesquisa: a influência da formação em nível superior, nas licenciaturas, na prática docente. Meu objetivo, nesse momento, é tentar mostrar algumas compreensões teóricas acerca dessa relação entre o que o professor aprende nas instituições formadoras de nível superior e a sua prática em sala de aula, com seus alunos. Procurarei, então, responder a três questões inter-relacionadas: como ocorre essa relação? que fatores podem influenciá-la? até que ponto o ensino desenvolvido nos cursos superiores de formação docente consegue contribuir para melhorar o exercício da prática educativa de alunos que já são professores?

A concepção de formação adotada, embora já tenha sido esclarecida anteriormente, tem como um dos princípios básicos o de que a mesma não se constitui numa construção estanque, mas num processo contínuo, dinâmico, resultante das várias aprendizagens e vivências por que passa o sujeito professor. É uma construção de toda a vida, flexível, cujo movimento não necessariamente é retilíneo. A formação no ensino superior é, portanto, apenas uma etapa, dentre as várias a que o profissional se submete com a intenção de aprender a ensinar. Isso não lhe diminui a importância na formação geral do docente, pelo contrário.

Berbaum (apud Marcelo Garcia, 1999) definiu formação como: “... *uma ação (que) corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança*” (p.21).

Referindo-se especificamente aos professores, Marcelo Garcia (1999, p.26) define formação como:

*“... processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da*

*escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.*

De acordo com a perspectiva desses autores a mudança está presente como um dos objetivos fundamentais da formação docente. Pensar em formar é pensar em melhorar, em redimensionar ou até, em casos mais radicais, em transformar a prática do ator que está se dedicando a tal ação. Mas não é só isso. Mudar a prática de ensino é uma atitude ancorada em crenças, valores, concepções teórico-filosóficas. Ou seja, a formação precisa promover reflexões sobre o exercício docente que já é praticado, questioná-lo a partir de fundamentos teóricos coerentes, de forma profunda e abrangente, para poder objetivar transformações na prática.

Vale ressaltar que essa é apenas uma dimensão da importância da formação no sujeito professor, a dimensão profissional. A verdade é que essa influência se estende por aspectos bem mais gerais da vida do ser humano e, por conseguinte, do docente. Apenas para exemplificar, Lima (2003), ao estudar a influência do Curso de Pedagogia na aprendizagem profissional de docentes do Mato Grosso, obteve depoimentos que comprovam essa relação em outras dimensões: pessoal, social, filosófica, política. Interpretando o relato de uma professora, a autora afirma que

*“O curso de Pedagogia foi, então, um marco importantíssimo na vida pessoal e profissional de Amália. (...): proporcionou a indagação, o questionamento, fez pensar, instalou a dúvida, despertou preocupações filosóficas, incitou a descoberta, ampliou visões (...) desvendou as relações entre educação e política, estimulou a reflexão” (p.225).*

No meu cotidiano de sala de aula, com alunos da licenciatura em Geografia<sup>36</sup>, também ouço, com muita frequência, depoimentos desse tipo. Geralmente na aula inicial, quando dedico um tempo para pensarmos no que tem sido para eles a caminhada na Licenciatura, declaram que suas vidas mudaram bastante desde que entraram no curso. Estão menos tímidos, alguns mais seguros, “abriram a cabeça” para assuntos de política, questionam mais acerca do que discordam etc.

---

<sup>36</sup> Estou me referindo à disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia, que é oferecida apenas aos alunos formandos.

Depoimentos assim referendam a idéia de que não dá para separar o docente da pessoa, do chefe ou membro de uma família, do ser social. As influências que ocorrem no âmbito profissional não são isoladas, mas fazem parte de um conjunto que é, na verdade, o todo em que se constitui a figura humana do professor, que é uma figura social.

Por outro lado, freqüentar cursos não significa, necessariamente, mudança na prática docente. A mudança é um dos objetivos da formação, mas não é sinônimo dela. Pesquisas sobre o conhecimento prático de professores em formação inicial evidenciam que nem sempre os saberes adquiridos nos referidos cursos representam mudanças posteriores na sua prática em sala de aula. Isso porque a atividade docente gera conhecimentos que se transformam, muitas vezes, em certezas, difíceis de serem atingidos, modificados (MARCELO GARCIA, 1998).

Na visão de Tardif (2002), os professores constroem esses “saberes experienciais” a partir de relações e interações no seu campo de trabalho, das obrigações e diretrizes que seus trabalhos devem seguir, além da vivência na escola, instituição possuidora de funções bastante diversificadas, o que de certa forma oferece um enorme potencial de experiências aos docentes.

É exatamente em relação a esses saberes experienciais que, segundo ele, os docentes sentem a diferença entre o que é aprendido em suas formações e a realidade de suas atividades. É a partir desse confronto que eles avaliam a importância dos conhecimentos e experiências vividas nos cursos de formação; o grau de eficiência dos mesmos é, em geral, proporcional às possibilidades de os conhecimentos adquiridos serem mobilizados no cotidiano das salas de aulas dos *professores-alunos*. Isso leva a pensar que quanto mais distante as disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura estiverem desses saberes da experiência, mais remota será a possibilidade de ocorrência de alguma mudança na prática dos *professores-alunos*.

Discutindo a relação entre a conduta dos professores e os seus pensamentos Zabalza (1994) destaca a dificuldade que os estudiosos enfrentam para compreender o ensino pela sua dependência de uma outra compreensão, a de como se dá a passagem do pensamento para a ação. Para ele, se os professores não se constituem meros aplicadores autômatos dos conhecimentos adquiridos, se orientam suas ações a partir dos seus pensamentos, então é

importante conhecer esta relação entre *pensamento e ação* para poder entender o ensino que praticam.

Entre pensamento e ação existe mais que racionalidade, defende Zabalza (1994). Na verdade, o papel da racionalidade é limitado, pois não existe uma lógica completa na passagem do pensamento à ação. E acrescenta: “*a conexão entre pensamento e ação não é só lógica, antes integra componentes afetivos, experienciais e de conhecimento*” (p.32). Significa que para compreender a ação é preciso penetrar pelo universo mais subjetivo do docente, pelas suas crenças, suas razões mais individuais, suas interações sociais, seus motivos.

Isso evidencia, de certa forma, alguns aspectos importantes que precisam ser considerados nas investigações que objetivem compreender as relações entre teoria e prática. É preciso ir além das teorias científicas racionais, é preciso tentar conhecer as justificativas “menos científicas” dos sujeitos para suas práticas, cujos enraizamentos estão, muitas vezes, na formação familiar, em experiências de ordem religiosa, afetiva, política, entre outras. Enfim, embora de difícil trajeto e com a possibilidade de muitas novidades, um caminho foi apontado como possibilidade para o entendimento da questão.

É importante reafirmar a inexistência da relação mecânica, automática e causal entre formação e mudança. Formação não implica, necessariamente, mudança, pelo menos não na quantidade, qualidade e rumo almejados pelos seus planejadores. Embora, em maior ou menor grau, fazer um curso superior sempre ocasione algum tipo de mudança. Entretanto, entre o que é ensinado nos cursos de licenciatura e a prática dos professores egressos existe a influência de fatores de ordem bastante diversa, que tornam as análises sobre as relações entre aprendizagem e prática complexas.

Por isso, é importante compreender se os cursos de formação no ensino superior, dirigidos para *professores-alunos*, estão contribuindo para a melhoria das suas práticas docentes e isso justifica as tentativas de ampliar o conhecimento sobre essa relação. Como apontou Marcelo Garcia (1998, p.27), “... *parece necessário incorporar nas avaliações de atividades de formação de professores uma atenção especial para conhecer os efeitos que se produzem nos próprios professores, em seu ensino, na escola e nos alunos...*”.

Sobre o conhecimento do conteúdo específico Marcelo Garcia (1999) destaca dois componentes que, na sua visão, são bastante significativos para o exercício da docência: o *substantivo* e o *sintático*. O primeiro delinea o que os docentes irão ensinar e a partir de qual perspectiva. No caso da Geografia, as perspectivas humanística, cultural, econômica, podem ser determinantes do *quê* e do *como* ensinar. Constitui-se, na verdade, no corpo de conhecimentos gerais da matéria dentro de um viés teórico-filosófico. Já o conhecimento *sintático* do conteúdo está ligado aos paradigmas de construção do conhecimento em cada disciplina, “(...) o conhecimento em relação a questões como validade, tendências, perspectivas, no campo de especialidade, assim como de investigação” (op.cit., p.87).

No tocante ao conhecimento pedagógico do conteúdo destaco a sua enorme relevância para a atividade docente e a sua descendência de origens diferentes, ou seja, é um conhecimento resultante, conseqüente de diversos outros conhecimentos e fatores.

Shulman et alli (1996), analisando resultados de pesquisa feita com professores sobre conhecimento pedagógico do conteúdo, descreve exemplos de caminhos que alguns deles trilharam frente ao desafio de trabalhar um determinado assunto com os seus alunos. A conclusão do autor é de que a decisão sobre como ensinar um determinado assunto (as técnicas escolhidas, as analogias, as metáforas, as representações) é uma escolha que envolve conhecimentos múltiplos. Ao se deparar com um assunto que precisa ensinar o professor resgata exemplos de sua vida familiar, estudantil, utiliza-se de temas de outras áreas para fazer paralelos, comparações com o assunto em pauta, resgata conhecimentos de sua formação (específicos, pedagógicos, do currículo) etc.

É dessa busca que se origina o conhecimento que o autor chamou de conhecimento pedagógico do conteúdo, que, segundo ele, é caracterizado pelas formas de pensamentos, de reflexões que facilitam a generalização, a transformação de um assunto em conteúdo passível de ser apreendido pelos alunos. Nas palavras de Marcelo Garcia (1998, p.54),

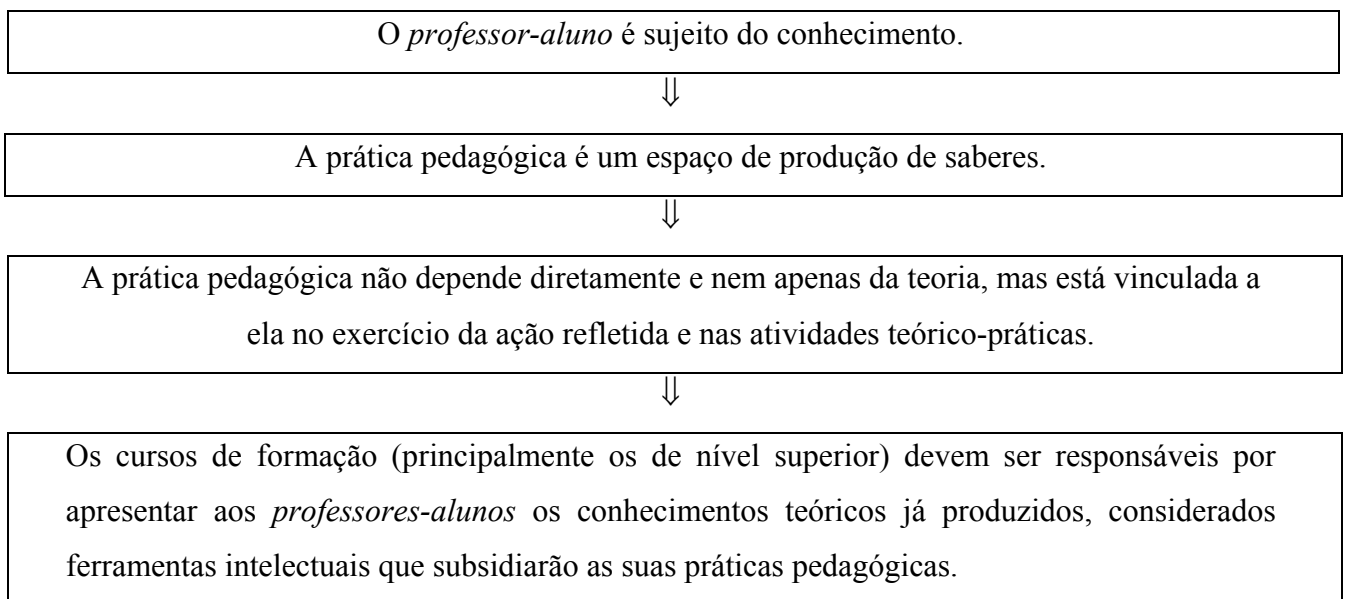
*“O conhecimento didático do conteúdo constrói-se a partir do conhecimento do conteúdo que o professor possui, assim como do conhecimento pedagógico geral, e do conhecimento dos alunos, e também é conseqüência da própria biografia pessoal e profissional do professor”.*



Enfim, os conhecimentos do conteúdo e os pedagógicos do conteúdo, aprendidos durante cursos de formação superior, podem servir de indicativos importantes de análise de mudança na prática educativa de uma disciplina específica.

É importante destacar, entretanto, que a mudança apenas ocorrerá se o professor estiver consciente de que suas teorias e suas práticas são insuficientes ou inadequadas em alguma medida. A insatisfação com seus conhecimentos e com os fazeres docentes que deles derivam pode ser a motivação inicial para a busca de novas teorias, novas aprendizagens, novas experiências, de conhecimento, enfim, que possam ajudá-los a aperfeiçoar suas práticas de ensino.

Encerrando esse breve estudo sobre questões relativas à formação e à atuação dos professores sintetizo, no esquema a seguir, os pressupostos que fundamentaram a presente pesquisa.



## CAPÍTULO IV

### APRESENTANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

O que é produzir conhecimento científico na área de ensino de Geografia? Responder a essa questão é uma tarefa a ser esclarecida, hoje, quando se convive com formas diversas de realizar pesquisa, de fazer ciência. Para tal, é preciso partir de outras questões mais básicas, tais como: qual a minha concepção de ciência, de mundo, de realidade? Posso apreender essa realidade? Se sim, por que fazê-lo? Como fazer isso?

Essas são algumas das questões que estiveram presentes no início de minha caminhada no campo da educação, em especial no sentido de buscar compreender, como licenciada em Geografia, Mestre em Geografia Agrária e professora da disciplina em foco, *Ensino de Geografia*, as contribuições das aprendizagens propiciadas pela frequência à disciplina no curso de Pedagogia para a prática pedagógica de professores em atuação nas séries iniciais do ensino fundamental.

Assim, fazendo uma “pequena” reviravolta no meu processo formativo, dediquei-me, durante o doutorado, a pesquisar sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia e a tornar-me, efetivamente, uma pesquisadora na área de Educação. Como não poderia deixar de ser, é a partir das minhas concepções de realidade, de ciência, de sujeito e objeto, de educação, de Geografia e de seu ensino que delineio e explico os caminhos trilhados na construção da presente investigação.

É nesse contexto, então, que se situa a presente investigação, cujos caminhos serão desvelados a seguir.

#### 4.1- Alguns pressupostos teórico-metodológicos

Como professores egressos da Licenciatura “Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, oferecida pela Universidade Estadual de Feira de Santana (BA), descrevem e analisam a formação recebida no âmbito da disciplina *Ensino de Geografia*, oferecida na referida Licenciatura, para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas nesse componente curricular? Essa foi a questão que direcionou a presente investigação.

Em outros termos, procurei compreender a importância da disciplina *Ensino de Geografia* para o exercício docente de professores egressos da licenciatura em pauta.

Como posso compreender a importância de uma disciplina universitária para a melhoria da prática do professor que a cursou? A resposta a essa pergunta depende do referencial teórico-metodológico no qual está apoiada a pesquisa. Em primeiro lugar é preciso ter em mente que a realidade que me dedico a entender é social e que enquanto tal exige uma busca de compreensão que abarque o movimento, o dinamismo que a constitui. Como assinalou Pérez Gómez (2002, p.102), “*O mundo social não é fixo, nem estável, mas dinâmico e mutante devido ao seu caráter inacabado e construtivo*”.

A construção da realidade é, por conseguinte, social, histórica, passível de transformação continuamente. Essa construção não se dá sem conflitos que, por sua vez, refletem a diversidade de interesses econômicos, políticos, culturais, religiosos etc. dos diversos grupos que a compõem. Por isso, o entendimento de qualquer fenômeno social deve ter esse pressuposto como fundamento, o de que a sua organização não se dá de forma harmônica, mas reflete as lutas pelo domínio, pelo poder de impor ao maior número possível de pessoas as normas, valores, leis, costumes considerados convenientes por uma minoria.

Nessa perspectiva, a realidade social possui duas dimensões, a objetiva (os fatos ou o conjunto de manifestações observáveis) e a subjetiva (a representação dos fatos). Esta, por sua vez, também tem origem nas relações ativas e passivas que os indivíduos travam socialmente. Por isso, conhecê-las demanda penetrar nos seus significados, ou seja, no sentido que lhes são dados por cada sujeito (PÉREZ GÓMEZ, 2002).

Um outro pressuposto no qual amparamos este trabalho (decorrente do primeiro) é o de que tanto o ato de pesquisar, quanto o de participar (como investigado) de um trabalho científico demandam envolvimento, adoção de posturas, de posicionamentos frente à realidade. Assim, tanto o sujeito quanto o objeto de uma pesquisa social se posicionam politicamente, se mostram enquanto cidadãos durante um processo de investigação. Os próprios instrumentos de investigação, critérios de seleção dos investigados, o método científico, em si, são opções que refletem posicionamentos, concepções, posturas teóricas e políticas do pesquisador. Assim, a idéia geral é que

*“... os resultados de qualquer investigação são sempre influenciados pela interação pesquisador/pesquisado”; o conhecimento é sempre um resultado da atividade humana, que nunca pode ser vista como uma verdade definitiva, mas, ao contrário, está sempre se modificando” (ALVES – MAZOTTI, 1996, p.20).*

Os participantes da pesquisa, por sua vez, demonstram posicionamentos subjetivos, entendimentos próprios do que significou a Licenciatura e, mais especificamente, a disciplina *Ensino de Geografia* para suas atuações em sala de aula. Por isso, o conhecimento produzido nesse processo de investigação é somente em parte *“... transferível para outras realidades e, em parte, situacional, específico e singular”* (PÉREZ GÓMEZ, 2002, p.101). Ou seja, seus resultados não visam, apenas, a produção do conhecimento científico, mas a compreensão dos fenômenos investigados num determinado momento histórico, a transformação ou o aperfeiçoamento dos mesmos.

Essa posição comporta uma concepção de conhecimento, de relação entre sujeito e objeto que corresponde a uma interação social. Nessa interação, *“... a realidade investigada é condicionada em certa medida pela situação da investigação, pois reage ante o que investiga. (...) De maneira similar, o experimentador é influenciado pelas relações que estabelece e pelos significados que compartilha”* (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.103). Em outras palavras, o exercício da prática de produção do conhecimento não é neutro, já que é uma construção de pessoas, com pessoas e para pessoas.

## 4.2 - Os participantes da pesquisa

A escolha e a delimitação dos participantes foram feitas a partir de alguns critérios: o primeiro era o desejo de colaborar com a pesquisa; o segundo era que fosse egresso de uma das primeiras três turmas de formandos que concluíram o curso em 2002 e que não tivesse cursado a disciplina *Ensino de Geografia* com essa pesquisadora. O motivo principal dessa exclusão foi a preocupação com a interferência que essa presença poderia vir a ter tanto na condução do processo de pesquisa (elaboração e aplicação dos instrumentos, análises dos dados etc.), quanto nas informações fornecidas pelos participantes. Com relação a esses últimos pensei que seria, no mínimo, constrangedor avaliar o ensino desenvolvido por alguém que está à sua frente. Esse constrangimento poderia influenciá-los a não revelar ou a escamotear informações importantes para os objetivos do trabalho. Assim, considerou-se mais apropriado trabalhar com professores que houvessem sido alunos de dois outros colegas da Universidade, tentando, dessa forma, amenizar constrangimentos e aumentar as chances de obter dados mais fiéis da questão investigada.

Finalmente, a última condição foi que o mesmo estivesse trabalhando com a disciplina de Geografia ou Estudos Sociais nas séries iniciais, pois parti do pressuposto que esses egressos teriam um potencial maior de julgamento sobre a contribuição da disciplina *Ensino de Geografia* para as suas práticas docentes, do que um outro que não estivesse ensinando a referida disciplina.

Inicialmente pensei em trabalhar com cinco professores da única turma de trinta e seis que haviam concluído a licenciatura em 2002 e que não tinham sido alunos dessa pesquisadora. A partir de uma lista (de formandos) fornecida pelo colegiado do curso, iniciou-se o processo de contato, a procura por telefone desses potenciais participantes, já que nesse período (2º semestre de 2003) ainda me encontrava em São Carlos cursando as últimas disciplinas do programa de Doutorado. Nessa época já comecei a perceber que o critério referente a estar ensinando Geografia excluiria boa parte dos egressos, pois alguns se encontravam lecionando na educação infantil ou em outras funções que não a docência nas séries iniciais (coordenação pedagógica, direção etc). Mesmo assim, consegui a adesão de seis (06) professores para a realização da entrevista.

Para conhecer a visão desses egressos, perguntar a eles era a forma mais viável que via para entender as contribuições da disciplina *Ensino de Geografia* em suas práticas pedagógicas. Escolhi, assim, como instrumento principal de coleta, a entrevista.

### **4.3 - Os instrumentos de coleta das informações: a entrevista e o questionário.**

A presente pesquisa adotou dois instrumentos básicos para a coleta de dados: a entrevista e o questionário, considerados mais adequados para coletar as opiniões dos participantes sobre seu processo formativo na disciplina *Ensino de Geografia* e as contribuições das aprendizagens propiciadas nesse contexto para a prática docente com os conteúdos – de diferentes naturezas - desse componente curricular. A seguir apresentamos como se desenrolou a coleta.

#### ***A entrevista***

As entrevistas foram realizadas em Janeiro de 2004, em encontros individuais, com cinco professores que serão chamados P1, P2, P3, P4 e P5. Um, dos seis professores que tinha aceitado participar da pesquisa, havia viajado de férias.

As entrevistas foram gravadas (com o consentimento dos participantes) e posteriormente transcritas, formando um material inicial para a análise.

O tipo de entrevista escolhida foi a parcialmente estruturada que, de acordo com Lüdke e André (1986) são aquelas onde não há a imposição de uma ordem rígida das questões, mas apenas um roteiro com questões gerais básicas para orientar a “conversa”. Nelas os entrevistados podem discorrer sobre a temática com base nas informações que detém e que são a razão da entrevista. O entrevistador tem liberdade para retirar ou acrescentar questões durante todo o processo de aplicação do referido instrumento.

A entrevista foi elaborada em função do interesse de pesquisa e abrangia os seguintes aspectos: caracterização profissional, prática pedagógica em Geografia, relações estabelecidas entre a formação obtida na disciplina *Ensino de Geografia* e a prática docente nesse componente curricular.

A entrevista (Apêndice 01) foi dividida em três partes: na primeira, os professores egressos falaram um pouco sobre suas carreiras na docência. Depois, na segunda parte, responderam questões sobre o ensino de Geografia que desenvolveram ao longo de suas trajetórias docentes, inclusive como o desenvolviam na época da pesquisa. Meu objetivo era compreender a Geografia que ensinavam; que Geografia era essa e em quais fontes de aprendizagem suas práticas estavam sendo embasadas. E como bem acenou Tardif (2002), uma das principais estratégias de pesquisa para conhecer o que o professor ensina, como ele ensina e baseado em que faz isso, consiste em falar com eles, fazer-lhes perguntas sobre suas razões para praticar essa ou aquela forma de ensino de Geografia, baseado em que fontes de saberes a praticam. Ou seja, é tentar entender as racionalidades que regem suas práticas a partir das suas próprias explicações.

Na terceira e última parte, os entrevistados se dedicaram a analisar relações estabelecidas entre a formação obtida na disciplina *Ensino de Geografia* e a prática docente nesse componente curricular.

Assim, a entrevista buscou conhecer as trajetórias dos participantes como professores de Geografia, desde o início de suas carreiras (como ensinavam, o que ensinavam, a relação deles com a disciplina, sem esquecer das fontes, de por que faziam dessa ou daquela maneira, em que se embasavam). As respostas eram, geralmente, seguidas de questões do tipo “por quê?” e “desde quando?”. A primeira pergunta visava ao entendimento das causas ou das razões dos professores para ensinarem dessa ou daquela forma; a segunda buscava relacionar possíveis inovações no ensino da Geografia desenvolvido por eles com o fator que havia promovido essa inovação. O “quando” se refere, portanto, a eventos formativos que eles associavam àquela forma de ensinar, que poderia ser, por exemplo, uma disciplina cursada durante o Magistério, a disciplina *Ensino de Geografia* cursada na licenciatura, um curso de capacitação na área ou outra.

Essas reflexões acabaram desembocando numa outra que foi a carreira docente, seu início, as dificuldades, as estratégias utilizadas, as aprendizagens.

Na parte final da entrevista os professores falaram sobre como analisavam, naquele momento, o ensino de Geografia que tiveram na universidade: como esse ensino foi desenvolvido, quais

conteúdos foram trabalhados nas aulas, quais procedimentos eram adotados pelos professores formadores, se enxergavam alguma relação entre o que era estudado e as suas práticas como docentes etc. A meta era levá-los a refletir sobre possíveis relações (ou a ausência delas) entre as aprendizagens construídas na universidade, na disciplina em questão, e suas práticas de ensino de Geografia ou Estudos Sociais.

Incitando essa reflexão buscava descobrir se a disciplina *Ensino de Geografia* havia contribuído para modificar a prática dos professores. Por isso foi importante dividir a entrevista: primeiro eles refletiram sobre o ensino de Geografia que praticaram durante todo o tempo em que a lecionaram, de uma maneira geral, sem nenhum direcionamento específico, principalmente para o curso superior em discussão. Na última parte é que foram sugeridas as questões sobre a disciplina *Ensino de Geografia* e suas contribuições. Com essa atitude procurei não induzir os participantes a associar alguma possível mudança em suas práticas à influência da referida disciplina.

### ***O questionário***

O questionário (apêndice 02), que se constitui “... *num instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador*” (LAKATOS e MARCONI, 2001, p.201), foi usado em dois momentos: no primeiro, para colher alguns dados pessoais dos participantes, tendo sido distribuído e respondido por eles antes das entrevistas. Na segunda etapa, foi usado como recurso para colher informações de participantes que não tiveram a oportunidade de serem entrevistados. Essa situação ainda será melhor explicada. Nessa segunda etapa, as questões da entrevista foram aproveitadas para o questionário.

O objetivo do referido instrumento foi caracterizar brevemente os sujeitos da pesquisa em relação aos aspectos pessoais, familiares, social, econômico e cultural. Esse recurso foi usado pelo fato de oferecer maior liberdade aos professores de se expressarem (textualmente) sobre assuntos de naturezas mais individuais (LAKATOS e MARCONI, 2001, p. 201).

Ao tentar conhecer um pouco da história dos professores, mesmo que de forma resumida, penetrei na constituição da família, no lazer, na condição econômica, nos posicionamentos



políticos etc. Essas informações são importantes para a compreensão dos professores como sujeitos sociais e, conseqüentemente, como educadores, haja vista que o trabalho está se amparando na posição de que os saberes construídos pelos docentes são sociais, mas cada um desses sujeitos possui uma individualidade que, embora também seja construída socialmente, se constitui em subjetividade e é ela quem dá o “tom” das interações sociais (TARDIF, 2002).

#### **4.4. A categorização e a análise dos dados**

Depois de coletados os dados através da primeira entrevista, deu-se o início do processo de organização das informações. Nessa fase percebi a necessidade de reencontrar/conversar novamente com os participantes. Eram muitas as questões que precisavam ser aprofundadas, complementadas, compreendidas. As informações obtidas nas entrevistas me pareciam insuficientes para atender aos objetivos da pesquisa, pois as respostas eram um tanto quanto vagas, além de sucintas e na época da entrevista não me dei conta disso. Passado algum tempo, quando da categorização, eu já dispunha de conhecimentos mais amplos sobre a área de pesquisa sobre a qual me debruçava e percebia, ainda que de forma incipiente, que minhas primeiras questões não estavam sendo suficientes para contemplar minhas ansiedades e o referencial teórico-metodológico que adotava.

Decidi, então, enviar as entrevistas transcritas aos participantes, pelo correio, com as questões que considerei importante acrescentar ou complementar as respostas. Nessa época morava em São Carlos e estava impossibilitada, por diversos motivos, de retornar a Feira de Santana para conversar “face a face”. Teoricamente tal procedimento não tem impedimento, pois se constituía em esclarecimentos necessários para alcançar os objetivos e não na realização de nova investigação. Essa é uma grande vantagem da entrevista sobre outros instrumentos de coleta de dados. Usando as palavras de Lükde e André (1986, p.34),

*“... a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que sai das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado”.*

Por outro lado, a pesquisa de natureza qualitativa também permite uma certa flexibilidade entre os tempos de coleta o que permite que o conhecimento a ser construído seja o mais fiel e completo possível, mesmo considerando o distanciamento espacial e a influência de fatores outros nas respostas dadas inicialmente.

Em contato antecipado, pelo telefone, pedi a contribuição dos professores em mais essa fase da pesquisa e comuniquei-lhes o envio do material. Além de ler as informações que haviam fornecido na entrevista, os participantes tiveram a oportunidade de modificar, dessa vez por escrito, algumas falas que consideraram não corresponder de fato aos seus entendimentos. Essa é, destaque novamente, uma maneira de construir respostas mais confiáveis por parte dos participantes, visto que tiveram, em todas as ocasiões, de “puxar” pela memória para dar respostas às questões que lhe foram colocadas.

Dos cinco participantes iniciais, apenas um não devolveu o material. Nesse caso específico, foi necessário trabalhar com as informações primeiras, não revisadas.

Depois de lido e analisado todo o material coletado com esses professores percebi que suas respostas não esclareciam, mesmo depois de complementadas, muitos aspectos que pretendia analisar no curso, por exemplo, os motivos de desenvolverem determinadas atividades e a partir de quando haviam começado a praticá-las.

Tanto nos questionários como nas entrevistas, os professores respondiam de forma sucinta, não sendo possível ir além dos limites que eles mesmos estabeleciam. Pela distância física em que nos encontrávamos e pela falta de condições, por parte dos participantes, de entrar em contato através da *Internet*, optei por tentar continuar a pesquisa *via* telefone. Consegui fazer novos contatos com três deles, P1, P2 e P4. Os demais, ou não consegui localizar (P3), ou se mostraram pouco “acessíveis” a colaborar com o que seria a última fase da pesquisa (P5).

Durante esses contatos fiquei sabendo que a professora que estivera de férias durante as entrevistas, havia expressado o desejo de participar da pesquisa. Considerei então interessante ampliar o número de participantes, ainda que de forma tímida. Na busca, por telefone, de outros participantes, descobri que praticamente não havia mais professores que preenchessem os requisitos exigidos pela pesquisa. A grande maioria não ensinava Geografia. As únicas que localizei aceitaram participar do trabalho e foram chamadas P6 e P7.

O que me levou a ampliar o número de participantes e a retornar várias vezes aos iniciais foi, na verdade, a esperança de contar com informações mais detalhadas, que permitissem responder ao questionamento inicial: houve contribuições da disciplina *Ensino de Geografia* para a prática dos *professores-alunos*? Se sim, quais foram? Não era uma esperança de obter respostas afirmativas, mas de obter subsídios que permitissem, em outra oportunidade, dar elementos para a reformulação da proposta da disciplina, pelos professores responsáveis por ela.

Devido à já mencionada distância física existente entre a pesquisadora e os novos participantes, o questionário foi usado como recurso de coleta de dados. As questões da entrevista foram transformadas em questionário e este enviado para as referidas professoras, P6 e P7.

Depois de todos os dados digitados decidimos (eu e minha orientadora) organizar as informações em tabelas e quadros, por categorias, para facilitar a visualização do material que tínhamos em mãos, descobrir o que não tínhamos e iniciar as análises. Foi a partir dessa tabulação que comecei a ver as coisas com mais clareza, a enxergar os participantes da pesquisa de uma forma mais global.

Apoiada no que havia escolhido como referencial teórico norteador da investigação, comecei a transformar as informações que estavam presentes nas tabelas e quadros, que eram muitas/os, no presente relatório. Foi em meio a muitas paradas, sempre seguidas de novas arrancadas, que o trabalho foi tomando forma.

A análise desenvolvida foi a qualitativa, pautada na descrição e tentativa de compreensão do objeto delimitado, a contribuição, na visão dos egressos, da disciplina Ensino de Geografia, para suas práticas docentes.

Algumas ressalvas precisam ser feitas, para que o leitor compreenda o por quê de algumas análises e a inexistência de algumas outras. O fato de o trabalho ter se baseado na visão dos egressos sobre o ensino de Geografia desenvolvido durante a licenciatura e também de abordado, mesmo que embasado apenas na perspectiva dos participantes (sem a presença da observação), o ensino praticado por eles nas séries iniciais do ensino fundamental, conferiu à

pesquisa uma abrangência muito grande no tocante à natureza das diferentes temáticas presentes no relatório.

Assim, para compreender os ensinamentos desenvolvidos tanto na licenciatura, pelos professores-formadores, quanto nas séries iniciais, pelos professores-participantes, foram abordados vários dos elementos componentes desses ensinamentos que poderiam, na minha perspectiva, ajudar na compreensão dos mesmos, tais como: finalidades, o que era ensinado (conteúdos), como era ensinado (metodologia), como era a relação dos alunos com esse ensino, como era avaliado etc. Essa pluralidade de temáticas associada ao pouco aprofundamento dessa pesquisadora nas leituras sobre elas foram os fatores que mais influenciaram no tratamento por vezes superficial de algumas informações presentes neste trabalho de pesquisa.

Finalmente, deixo registrado o meu aprendizado com a construção desse trabalho. Talvez seja até uma redundância, mas considero importante ressaltar que está sendo aqui, na elaboração da minha tese de doutoramento, que estou conseguindo, começando a compreender como se planeja e desenvolve uma pesquisa na área da Educação. Antes eu colhia informações, riquíssimas até (vejo hoje), e as interpretava com base nos livros que me eram indicados por outrem. Isso era pesquisa.

E hoje? Hoje posso até fazer a mesma coisa, mas com uma diferença: os textos precisam caminhar por aquilo que defendo enquanto concepção de mundo, de educação, de Geografia, de Sociedade etc. Mas vale a pena lembrar que estou apenas começando a enxergar essas relações – que talvez ainda não estejam suficientemente explicitadas nesse trabalho -; estou “engatinhando” ainda... mas pretendo conseguir “andar”.

## CAPÍTULO V

### **APRENDER, APRENDER A ENSINAR E ENSINAR GEOGRAFIA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES PARTICIPANTES DESSA PESQUISA**

A relação dos participantes com a disciplina Geografia é o foco central desse capítulo. Não apenas a relação de aprendizagem com os conteúdos geográficos, mas também com a aprendizagem da docência, de como ensinar os conteúdos aprendidos. Em outras palavras, procurei apreender como os professores investigados aprenderam Geografia ao longo de suas formações, como ensinavam, inclusive na época da pesquisa, como e onde aprenderam a ensiná-la.

A referida abordagem do processo de aprendizagem de Geografia dos entrevistados está ancorada no entendimento de que os conhecimentos dos professores, inclusive os da referida disciplina, são aprendidos ao longo de uma trajetória contínua de formação que se inicia bem antes deles sequer saberem que serão professores (TARDIF, 2002). Suas aprendizagens e ações são, nessa perspectiva, construídas e praticadas tendo como fundamento as diversas relações vividas como alunos do Ensino Fundamental, Médio, Superior e também como sujeitos que participam de uma sociedade cujos valores, crenças, objetivos são diversos, contraditórios, mas onde os que predominam são os dos grupos dominantes.

Em se tratando de aprendizagem geográfica escolar os participantes podem ser inseridos no contexto das décadas de 80 e 90 do século XX, época em que foram alunos do Ensino Fundamental e Médio e que iniciaram suas atividades como docentes. Esse período, como já foi colocado no capítulo II, se constituiu numa fase de bastante efervescência epistemológica para as ciências sociais como um todo e para a Geografia, em particular. O ensino dessa disciplina no Brasil, afirmam os teóricos, acabou sendo contagiado por essa efervescência, já que a Geografia escolar *instituída*, a tradicional, há tempos vinha sendo questionada quanto a sua função na formação de crianças e jovens.

Aprender Geografia para que? Essa era a questão básica que povoava as cabeças de teóricos e professores no período. É bem verdade que povoava muito mais as dos primeiros do que a dos segundos, já que em geral, os professores do Ensino Básico e, principalmente, os das séries

iniciais do Ensino Fundamental, não participam diretamente desse tipo de discussão teórica das áreas específicas.

O contexto nacional era, portanto, de crítica aos ensinamentos *instituídos* e de busca de referenciais teóricos e metodológicos que preenchessem o espaço ocupado por uma prática considerada neutra, livresca, decorativa, enfim, sem significado para os alunos e, conseqüentemente, sem contribuição para suas inserções sociais no mundo real. Vale ressaltar que essa luta das Geografias *instituintes* “contra” as *instituídas*, que se iniciou por volta da década de 1980, não ocorreu de forma homogênea pelo espaço brasileiro, nem com relação à distribuição e nem com relação à intensidade.

Nesse capítulo, será apresentada a auto-análise que os professores participantes desta pesquisa realizaram sobre como aprenderam Geografia no interior baiano no período em discussão e como a vinham ensinando nas séries iniciais. Esse conhecimento será de grande valia para a compreensão de como e qual foram as Geografias aprendidas e ensinadas pelos participantes no período anterior aos seus ingressos na Universidade. Antes, porém, é preciso conhecê-los melhor.

### **5.1 - Os participantes da investigação: alguns conhecimentos importantes sobre eles**

A compreensão dos participantes como sujeitos sociais que influenciam e são influenciados pelos ambientes com os quais se relacionam não significa desconsiderar e nem minimizar a importância da subjetividade, da forma única como cada sujeito se coloca nas relações com o mundo. Cada pessoa é um ser social *uno*, com uma história que ao mesmo tempo em que é socialmente construída, é também única. É nos interiores das relações sociais que se dá a construção das subjetividades.

Nas últimas décadas, as abordagens teóricas voltadas para a formação de professores já discutem, valorizam e defendem esse aspecto, o subjetivo, nos processos de ensino docente. Marcelo García (1999, p.29), ao apontar o que considerou como sendo *princípios da formação de professor* destaca

*“... o princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. (...) Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. (Para ele), a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais”.*

No Brasil, é a partir da década de 90 do século XX que se iniciam as buscas por novos enfoques que,

*“... considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p.28).*

Assim, conhecer um pouco dos participantes, suas condições econômicas, sociais, as formações familiares, suas participações nos movimentos sociais organizados, dentre outros, é uma forma de tentar entendê-los (suas aprendizagens e ações, principalmente as geográficas e docentes) como agentes sociais que antes de serem professores são pessoas. Afinal, como bem assinalou Tardif (2002, p.11), *“(...) o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional”*. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos das suas ações.

***Conhecendo os professores participantes: algumas características pessoais, profissionais e sócio-econômicas.***

Participaram dessa investigação sete professores, dois homens e cinco mulheres<sup>37</sup>, egressos de uma mesma turma do curso “Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, turma essa que foi iniciada no início de 1999 e concluída no final do ano letivo de 2001. O curso em pauta se constitui numa licenciatura oferecida pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, para o atendimento exclusivo de professores municipais das séries iniciais do ensino fundamental que ainda não possuem formação em nível superior.

O Quadro 3 nos dá informações acerca da idade, estado civil, quantidade de filhos e de pessoas que habitam a casa dos participantes. Essas informações, dadas pelos participantes tal como apresentadas, ajudam a compor um perfil socioeconômico que pode ser importante para o entendimento de possíveis posturas profissionais se considerarmos que os saberes docentes possuem origens diversas. Na visão de Tardif (2002), esses saberes têm origem não apenas nos espaços de educação formal (escolas, colégios, universidades), mas também na família do professor, em sua *cultura pessoal etc.*

Professor	Sexo	E. civil	Idade	Nº de filhos	Nº de pessoas na casa
P1	M	Separado	28	01	02
P2	M	Solteiro	27	Não tem	04
P3	F	Casado	37	04	06
P4	F	Solteiro	36	Não tem	02
P5	F	Separado	32	Não tem	02
P6	F	Solteiro	29	Não tem	03
P7	F	Casado	38	01	03

**Quadro 3 - Caracterização pessoal e familiar dos participantes**

As idades dos participantes variam de 27 a 38 anos, sendo que três possuem mais de 30 anos e quatro estão na faixa etária abaixo dos 30. Com relação ao estado civil, existem três

<sup>37</sup>O tratamento de gênero usado na pesquisa será o masculino por ser gramaticalmente correto, embora a maioria dos participantes seja mulher.



professores solteiros e sem filhos, dois separados<sup>38</sup>, um deles com um filho, e dois casados, um com quatro filhos e outro com um.

A condição sócio-econômica do grupo de professores pesquisados não se diferenciava muito, na época da pesquisa. Apenas a família de P3 possuía renda mensal superior a seis salários mínimos<sup>39</sup>.

No Quadro 4 encontra-se um detalhamento que ajuda a compor o perfil socioeconômico dos professores participantes.

Profes sores	Posição na manutenção familiar	Casa própria	Nº de cômodos	Transporte próprio	Faixa salarial*
P1	Principal provedor	Não	11	1 bicicleta	2 a 4
P2	Não é o principal provedor	Não	07	1 automóvel (fusca)	2 a 4
P3	Principal provedor	Sim	06	1 moto	Mais de 6
P4	Não participa	Não	06	Não	1 a 2
P5	Não é o principal provedor	Não	12	Não	4 a 6
P6	Não é o principal provedor	Não	08	Não	2 a 4
P7	Não é o principal provedor	Sim	07	1 automóvel	4 a 6

**Quadro 4 - Caracterização sócio-econômica dos participantes**

\*em número de salários mínimos.

Observa-se, no Quadro 4, que apenas dois participantes possuíam casa própria, o que pode indicar que o poder aquisitivo deles não era alto; essa suspeita é reforçada pelos meios de transporte que declararam possuir, a saber, bicicleta, fusca, moto.

A professora P3, cuja renda era a maior, era a principal provedora econômica da família e era também a que possuía o maior número de filhos, o que fazia cair para apenas um salário

<sup>38</sup> Esse foi o termo usado pelos entrevistados.

<sup>39</sup> O salário mínimo brasileiro naquela data era de R\$ 240.00.

mínimo a renda *per capita* familiar. Além disso, era também uma das que trabalhava 40 horas semanais (lecionava em duas escolas). Essa informação pode significar que a duplicação da sua jornada de trabalho fosse a responsável pela renda total um pouco mais elevada.

Três dos participantes tinham renda entre 4 e 6 salários mínimos; destes, dois contribuíam para as despesas da casa, mas não eram os principais provedores econômicos da família.

As jornadas de trabalho dos participantes eram de 20 horas aulas semanais, com exceção de P3 e P7 que trabalhavam em dois períodos, manhã e tarde.

Os demais participantes se dedicavam a uma única escola e a uma sala de aula. P3 e P5 estavam cursando Pós-Graduação (*lato sensu*) na área de alfabetização, oferecida na UEFS. O Quadro a seguir mostra as jornadas semanais de trabalho, as escolas e as séries em que atuavam os professores participantes da pesquisa.

Jornada semanal de trabalho			
Escola	Professor	Carga horária (Hs)	Série
Reginaldo Cerqueira Campos	P1	20	4 <sup>a</sup>
Wilson Falcão	P2	20	3 <sup>a</sup>
Sônia Ramos de Lima e Justino Gonçalves da Costa	P3	40	1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> e 4 <sup>a</sup>
Monsenhor Trabuco	P4, P6	20	4 <sup>a</sup>
Paula de Freitas	P5	20	3 <sup>a</sup>
Gente Miúda	P7	20	1 <sup>a</sup>
Não declarou	P7	20	Não declarou

**Quadro 5 - Escola, série e jornada semanal de trabalho dos participantes.**

O desenvolvimento de atividades não relacionadas à educação também não foi muito destacado entre os professores-egressos. Apenas o professor P1 declarou ser agricultor, na zona rural do município de Água Fria, o mesmo lugar onde leciona. Os outros entrevistados eram exclusivamente professores. A pesquisa não abordou as causas dessa situação dos participantes: atuar exclusivamente como professor era uma opção ou representava falta de opção de trabalho? A pergunta não foi feita.

Em síntese, o grupo de sete (07) professores egressos do curso “Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental” que participou da pesquisa possuíam renda que oscilava entre mais de um e mais de seis (06) salários mínimos. Apenas dois possuíam casa própria e os que possuíam meios de transporte próprio (04 deles) tinham bicicleta, moto e automóvel popular<sup>40</sup>. Suas formações foram feitas totalmente em escolas públicas e todos eles lecionavam em escolas municipais da região de Feira de Santana, Ba. O próximo item será dedicado a revelar os aspectos sócio-culturais e políticos dos participantes.

### ***Conhecendo um pouco das formações cultural e política dos professores participantes***

Como mediador entre o conhecimento escolar e o aluno os professores precisam dispor de uma ampla gama de conhecimentos e vivências de modo a ajudar os alunos a dar significado aos conhecimentos que adquirem durante o processo de escolarização. Assim, quanto maior for a diversidade e amplitude do conhecimento e a cultura dos professores, mais provável é que consigam favorecer o desenvolvimento dos alunos, de modo a que se tornem participantes críticos do mundo e da época em que vivem.

Assim, a forma como cada professor se relaciona com esse contexto, no qual é construído e aplicado os saberes utilizados nas suas ações docentes, precisam ser considerados como aspecto importante no processo de sua formação, haja vista que *“Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes que são influenciados por questões culturais e pessoais”* (NUNES, 2001, p.34).

Na visão de Tardif (2002), o professor é alguém que pensa e age segundo uma racionalidade que não é apenas lógico-científica, mas antes possui componentes afetivos, experienciais. Desse modo, o ensino de Geografia desenvolvido pelos participantes da presente pesquisa é provável que não seja um produto decorrente apenas das suas aprendizagens acadêmicas, mas de todo um conhecimento de mundo vinculado a condições particulares de inserções, relações, posições, desses sujeitos em suas realidades (afetivas, econômicas, familiares, culturais, religiosas etc.).

---

<sup>40</sup> Estou enfatizando que os meios de transporte que os participantes possuíam eram de baixo valor econômico.

A partir dessa perspectiva, a leitura, as viagens, a música, o cinema, podem funcionar como atividades geradoras de conhecimentos sobre o espaço local, sobre o mundo, sobre as culturas, conhecimentos esses que podem ser mobilizados no momento em que o sujeito está atuando como docente, para ajudar no processo de ensinar. Se esse conhecimento é importante para todos os professores, mais ainda o é para os que lecionam Geografia, dado que seu objeto de estudo e trabalho é o mundo, que muda constantemente influenciando e sendo influenciado pelas relações humanas, sociais, políticas etc.

Com esse referencial em mente, perguntei aos professores participantes sobre seus hábitos de lazer e culturais em geral. A tabela nº 02 mostra essas informações. As porcentagens foram calculadas sobre o total de respostas e não de participantes, uma vez que cada professor teve liberdade de apontar uma ou mais opção de lazer. Por isso, o total percentual ultrapassará 100%.

**Tabela 02**  
**Hábitos de lazer dos participantes**

<b>Hábitos de lazer</b>	<b>Professores</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Leitura	P1, P4, P5, P6, P7	05	71,4
Viagem	P3, P4, P5, P7	04	57,1
TV	P3, P6, P7	03	42,9
Música	P1, P3	02	28,6
Outros (dança, cinema, vídeo, montaria etc.).	P2, P5, P6	03	42,9
Total	07	17	—

A maioria dos participantes indicou a leitura como principal hábito de lazer (71,4%). O material apontado como sendo o mais lido foram revistas. As citadas pelo maior número deles foram: *Época*, *Veja* e *Nova Escola* (todas com 33,3%). Além dessas também foram apontadas as revistas *Mundo Jovem*, *Superinteressante* e *Educação*.

Como sabemos, as revistas são pioneiras no tratamento dos fatos, na publicação de matérias, artigos, entrevistas etc. Tratam preferencialmente de assuntos que estão em evidência. No

caso da *Nova Escola* e da *Revista Educação*, as temáticas recaem sobre educação: experiências de ensino e aprendizagem que deram certo no nosso país em diversas áreas do ensino, inclusive em Geografia, as teorias que estão sendo difundidas no país e no mundo, as polêmicas filosóficas etc. Podem ser, portanto, fontes potenciais de formação para o professor de Geografia das séries iniciais. Por isso, procurei saber por que os participantes assinavam ou liam essas revistas. A fala de P2, sobre o fato de ler a revista *Nova Escola* é representativa de outras opiniões:

*“Por reconhecer a importância que essa revista proporciona aos seus leitores, principalmente os profissionais da educação. O conteúdo apresentado em suas páginas é bastante significativo para o enriquecimento da prática pedagógica do docente que está em constante reflexão sobre o exercício de sua prática”.*

Pela fala dos professores é possível deduzir que a sua justificativa para a leitura das revistas citadas foi bastante homogênea e vaga. Dizem que são leituras importantes, mas não justificam e também não falam do seu conteúdo e nem da sua significância. Isso me levou a refletir sobre como essa leitura pode estar influenciando na prática do participante ou mesmo se, realmente, está contribuindo com algum aprendizado.

*Veja e Época*, por sua vez, são revistas que têm perfis semelhantes, mas um outro caráter, não se voltando especificamente para o trabalho que se realiza na escola: são semanais e mantêm uma organização editorial que abarca um conjunto de temáticas que varia dos acontecimentos políticos nacionais aos destaques nacionais e internacionais em diversas áreas: economia, saúde, arte, Astronomia, Geografia, História, social, Medicina etc. Em se tratando de ensino de Geografia, as referidas revistas podem ser utilizadas como fontes de atualização e aprendizagem (mesmo que suas matérias nem sempre sejam produtos de investigações científicas) para os professores dos conteúdos específicos, ou seja, conteúdos sobre a organização ou desorganização dos espaços nacional e internacional.

Além disso, as revistas também podem se constituir em fontes de pesquisa para os alunos. É claro que essa segunda possibilidade só poderá ser colocada em ação se o professor conhecer a Geografia a ponto de planejar essa exploração. Não se pode esquecer, no entanto, que enquanto veículo de comunicação, as revistas difundem ideologias, valores, perspectivas etc.

que podem influenciar na formação de idéias nem sempre coerentes com as finalidades de uma educação voltada para a construção de um mundo mais justo, com pessoas melhor preparadas para participar dessa grande meta.

Portanto, o fato de os participantes declarar que costumavam ler revistas como *Veja*, *Educação*, *Época*, dentre outras, deve ser analisado a partir da perspectiva do tipo de influência que essas leituras podem estar tendo em suas formações, dos conhecimentos que podem estar sendo construídos a partir dos referidos instrumentos. Essa discussão será retomada em momento posterior quando forem analisadas as práticas de ensino dos professores junto à disciplina Geografia e as fontes de aprendizagens dessas práticas.

A segunda atividade de lazer mais apreciada e praticada pelos participantes são as viagens, seguidas pela televisão e a música.

Segundo Marcelo Garcia (1999), a combinação do conhecimento específico da matéria com conhecimento didático dessa mesma matéria, ou seja, a organização do conhecimento para o ensino e o momento mesmo da realização da atividade em si, exigem o uso de alguns mecanismos para ajudar na compreensão dos alunos. O uso de metáforas, ilustrações, exemplos, explicações, se constituem em formas apropriadas e eficientes de ensinar os conteúdos para os alunos. Assim, considero que quanto mais ricas forem as vivências culturais do docente, maiores serão suas potencialidades para uso dos referidos mecanismos durante as aulas de Geografia, no caso.

Em outras palavras, a aquisição de conhecimentos que possam ser usados, ao ensinar a disciplina Geografia, para analisar situações e realidades, para comparar uma cidade à outra, para explicar verbalmente as diferenças entre um espaço rural e um urbano, enfim, para ensinar os conteúdos aos alunos, poderá ser enriquecida por atividades desenvolvidas, experiências vividas, percebidas como importantes pelo docente, tais como viagens, música, leituras diversas etc.

O conhecimento cultural do docente pode ser considerado, então, parte importante do seu conhecimento geral podendo contribuir positivamente para a sua prática pedagógica em Geografia.

É claro que essa relação não é algo simples e nem tão genérica. Não considero, por exemplo, que o professor que viajou pela Região Amazônica é mais competente para ensinar a Geografia dessa Região do que o professor que só a conhece a partir de fontes secundárias (livros, filmes, revistas etc.). Para que isso acontecesse o professor viajante precisaria dispor de referencial teórico-metodológico que lhe permitisse aproveitar esses conhecimentos, relacioná-los, classificá-los, e, principalmente, estar intencionalmente disposto a se apropriar dessa experiência, transformando-a, assim, em conhecimento do conteúdo de ensino. Entretanto, parto do pressuposto que numa viagem sempre se conhece elementos do espaço, paisagens, se percebe e se vivenciam relações sociais e territórios diferenciados e isso pode ser aproveitado como conhecimentos facilitadores – mesmo que *apenas* no sentido ilustrativo - no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente durante o processo de transformação pedagógica do conteúdo científico em conteúdo de ensino.

A participação dos professores egressos em movimentos sociais organizados também foi investigada. A maioria dos entrevistados afirmou participar de, pelo menos, um, a APLB (Associação dos Professores Licenciados da Bahia), como mostra a tabela 03.

**Tabela 03**  
**Movimentos sociais organizados: tipos e justificativas**

<b>Movimento</b>	<b>Professor</b>	<b>Motivos*</b>	<b>Frequência</b>
APLB	P1, P2, P4, P5, P6, P7	Busca de direitos, de esclarecimentos sobre os direitos (P1 e P7). Se inteirar sobre as questões da profissão (P5). Porque contribui para a melhoria do ensino e também para a conquista de direitos profissionais (P2). É um movimento de transformação social (P6).	06
PPS (Partido Popular Socialista).	P1	O PPS (Partido Popular Socialista) é espaço de luta contra o “carlismo” <sup>41</sup> , contra os governantes (P1).	01
Outros	P1, P6		02 <sup>42</sup>

\*Respostas múltiplas.

Quando indagados sobre o por quê de participarem da APLB, os professores deram as seguintes respostas: se inteirar sobre as questões da profissão, buscar esclarecimento sobre os direitos profissionais e reivindicá-los, crença no sindicato como segmento transformador da sociedade.

Como podemos perceber, a maioria dos entrevistados considera importante a participação na Associação dos Professores. Apesar de os motivos serem diversos, a busca pelos direitos profissionais aparece, explícita ou implicitamente, em quase todas as justificativas de participação no referido movimento organizado.

A experiência de mais de vinte anos no exercício do magistério, convivendo com colegas professores em escolas de Rio Branco (AC), de Aracaju (SE), Feira de Santana, Santo Amaro

<sup>41</sup> “Carlismo” é um adjetivo criado para fazer referência às ações populistas, corporativistas e antidemocráticas do Sr. Antonio Carlos Magalhães, político influente e tradicional do estado da Bahia e no Brasil.

<sup>42</sup> A somatória das frequências não totaliza o número geral de participantes (07) porque os mesmos tiveram a opção de citar todos os movimentos sociais organizados dos quais participavam. Com isso, um mesmo professor citou mais de uma opção.



e Salvador (BA), ora como professora, ora como coordenadora da disciplina Estágio Supervisionado, ora como consultora pedagógica, ora como simples curiosa, me incentiva a levantar uma hipótese sobre a participação dos professores nos seus respectivos sindicatos: um dos motivos fortes para a ida da maioria dos professores aos encontros ou assembléias são as questões salariais ou as condições e direitos de trabalho. Até porque esses são os assuntos que, em geral, são usados pelos líderes sindicais para justificarem as convocações dos associados para as assembléias e, por conseguinte, são também as temáticas que alimentam os discursos dos sindicalistas nos referidos encontros.

Essa situação reflete, na verdade, a desvalorização profissional que atinge a docência no nosso país já há algumas décadas. A luta dos professores é, antes de tudo, pela sobrevivência, pelo salário que irá lhes proporcionar o alimento para continuar vivendo e lutando por melhores condições de vida, o que inclui também, melhores condições de trabalho. Em meio a essa situação de luta para continuar sobrevivendo, mantendo a família, pagando as contas, parece não estar sobrando muito tempo para outras pautas, como por exemplo, a melhoria da qualidade da formação.

O professor P2 apontou também a melhoria do ensino como sendo um dos efeitos da sua participação na referida Associação. Quando indagado sobre essa relação explicou que a melhoria é, na verdade, indireta. Segundo ele, no momento em que, com a sua participação, a Associação consegue instituir legalmente a eleição direta para diretores de escola, por exemplo, o ensino está ganhando qualidade, já que, em tese, será eleito aquele sujeito mais comprometido com a educação e qualificado para a função. Além disso, apontou o próprio processo de eleição para a escolha de um gestor como um evento que oferece aos alunos e professores a oportunidade de participarem de uma eleição, de serem iniciados ou de implementarem suas participações em práticas democráticas.

Um outro aspecto analisado referente às relações dos participantes com a sociedade atual, relações essas que poderiam ajudar, dentre outros aspectos, na aprendizagem dos conteúdos específicos da Geografia, foi o uso do computador. A maioria dos participantes da pesquisa ainda não é muito íntima do referido equipamento. Apenas três professores, P2, P5 e P7 declararam saber manusear e destes, apenas dois tinham acesso ao mesmo. Mesmo assim, para P2 esse uso se restringia aos dois computadores da escola em que trabalhava, os quais não estavam conectados em rede.

Os professores que ainda não faziam uso do computador é a maioria, como mostra a tabela abaixo:

**Tabela 04**  
**Motivos para a não utilização do computador.**

<b>Justificativa de não acessar</b>	<b>Professor</b>	<b>Freqüência</b>
Não sabe utilizar computador.	P1	01
Sabe pouco	P3, P4	02
A escola não tem	P4 , P6 e P7	03

A professora P6 lamenta que a escola onde trabalha não tenha computador, pois apesar de ter investido num curso de computação não tem como praticar e nem como utilizar os conhecimentos adquiridos para a melhoria da sua prática docente. P7 também vive a mesma situação. Ela afirma: *“Eu não tenho acesso a computador. Possuo alguma experiência devido a um curso que participei de informática. Infelizmente a escola em que trabalho não dispõe desse recurso”*.

A *internet*, assim como os meios de comunicação em geral, pode se constituir numa fonte de informação sobre a cultura geral, sobre o espaço mundial, sobre os modos de vida, sobre as culturas, sobre as mais diversas partes do mundo. Também pode ser fonte de informação relacionada à profissão: nela o professor pode procurar artigos sobre conhecimentos específicos, didáticos, pedagógicos. Esses conhecimentos, se incorporados aos saberes docentes, podem melhorar a prática pedagógica em geral e a de Geografia, em particular.

Cabe aqui a ressalva de que as informações veiculadas pela internet não são neutras e nem sempre são confiáveis e, portanto, precisam ser vistas com um olhar crítico, adquirido e desenvolvido em função de conhecimentos prévios, que busque compreender os verdadeiros interesses das mensagens transmitidas. Enfim, para que a internet seja utilizada como ferramenta de aprendizagem para o professor algumas condições são imprescindíveis:

- Que os docentes tenham construído um referencial teórico sólido que lhes permita realizar uma leitura crítica dos diversos materiais publicados;

- Que os docentes tenham acesso à informática, que saibam manusear o computador, acessar e utilizar a Internet;
- Que as escolas não apenas possuam equipamentos conectados à rede, mas que criem condições (espaço adequado, tempo) para que os professores os utilizem.

De acordo com as informações obtidas, apenas o professor P2 utiliza o computador na escola e, mesmo assim, sem conexão em rede. A maioria das escolas não possuía computadores e mesmo as que os possuíam ainda não investiam na aprendizagem dos professores, o que faz supor que o equipamento fosse utilizado muito mais para armazenar dados escolares e como substituto da máquina de datilografia. P2 confirma essa suspeita. Segundo ele, na sua escola “... o computador auxilia os professores na produção de atividades que são aplicadas em sala de aula, por exemplo: textos, desenhos, provas etc”. Vale ressaltar que esse material era digitado pelo pessoal da secretaria da escola e não pelos docentes.

Em síntese, diretamente, os benefícios do progresso ocorrido na rede de computadores, que são muitos, ainda não são utilizados pelos professores participantes da pesquisa como recurso didático ou para sua formação profissional.

## **5.2 - Trajetória acadêmica e profissional dos participantes**

Todos os professores entrevistados iniciaram sua formação profissional durante o Ensino Médio, em cursos de Magistério. Entretanto, nenhum escolheu o referido curso como opção de formação ou de atuação profissional. Para 85,7% deles o motivo que os fez iniciar a formação para a carreira docente foi a falta de oferta de outros cursos técnicos no lugar onde moravam. Ou seja, o Curso de Magistério não foi uma opção de formação profissional nesse nível, pelo contrário.

A compreensão desse quadro exige que nos voltemos para a popularização do ensino no Brasil e o conseqüente aumento da necessidade de professores, principalmente para as séries iniciais do ensino fundamental. Essa foi a razão da criação de cursos de Magistério em vários municípios do interior brasileiro e baiano, a partir da década de 80 do século passado. A desvalorização da profissão, os baixos salários, as precárias condições de trabalho foram

responsáveis pelo paulatino afastamento dos jovens do referido curso. Muitas são as pesquisas que constataam a entrada no Magistério como falta de opção. Ou seja, os jovens, na sua maioria de baixo poder aquisitivo, são “obrigados” a cursarem Magistério porque é o único curso que, em geral, é oferecido nas cidades em que moram ou que lhes *permite* cursar mesmo tendo que se dedicar ao trabalho. Esse parece ter sido também o caso dos participantes da presente pesquisa.

Mesmo não tendo sido opção espontânea, os professores disseram que, ao cursarem o Magistério acabaram se envolvendo com a profissão.

Algumas justificativas dos entrevistados para a permanência na profissão estão relacionadas à descoberta de uma relação positiva com a docência. O professor P2 afirmou que durante a disciplina de Estágio Supervisionado descobriu “... *uma certa afinidade com a sala de aula...*” e que foi essa relação que o levou a concluir o curso de Magistério e a prestar concurso para a profissão de professor. P6 é ainda mais enfática. Ela afirma: “... *hoje sou apaixonada pelo que faço*”.

A permanência na profissão também estaria relacionada ao fato de alguns participantes já estarem desenvolvendo a docência ainda enquanto aluno ou terem conseguido um emprego logo após a conclusão do Curso. P3 disse que quando começou a lecionar ainda não havia concluído sequer o Ensino Fundamental. Para ela, foi o exercício da profissão que a levou a cursar o Magistério.

E ainda há o caso da professora P4 que declarou sua permanência no Magistério pela maior facilidade de conseguir um trabalho como docente. Segundo ela, a falta de opção de emprego em outras áreas é que a levou a permanecer no Curso. A condição econômica foi, nesse caso, o fator que determinou sua entrada na profissão. Que tipo de conseqüências esse fato pode ter na aprendizagem da docência dessa professora? E na sua prática?

É possível que professores que se mantenham no magistério por causa de sua sobrevivência invistam pouco na carreira e no desenvolvimento de suas práticas, pois não estão comprometidos com sua função política, com a aprendizagem dos alunos e com a superação do *status quo* que os rodeia. Seria interessante saber se o fato desta professora ter investido esforços na continuação da formação não seria um modo ampliar seus ganhos para a

manutenção familiar ou se está investindo realmente no seu aprimoramento profissional. Essas são reflexões que precisam ser feitas pelos professores-formadores, pois é um conhecimento importante para o planejamento do processo de ensino voltado para *professores-alunos* que tenham vivido situação semelhante. E também para aqueles que ingressam na licenciatura como forma de sobrevivência e ascensão social.

O início da carreira profissional dos professores participantes da pesquisa foi, segundo eles, bastante difícil. O ensino em turmas com alunos de várias séries (42,9%), a falta de experiência (42,9%) e carência de embasamentos teóricos sólidos em ensino, aprendizagem infantil e conteúdos disciplinares (42,9%) foram as dificuldades mais marcantes no início da carreira dos participantes. A presença de alunos de diferentes séries numa mesma sala de aula foi destacada pelos professores que iniciaram suas carreiras em escolas da zona rural.

O curso de Magistério foi criticado por alguns participantes. Segundo declararam, ele não proporcionou uma boa formação teórica e também transmitiu conhecimentos que foram inúteis para o enfrentamento das situações do cotidiano de suas salas de aula. Pela fala de alguns participantes é possível perceber a formação que tiveram no então Segundo Grau (atual ensino médio). P5, por exemplo, afirma:

*“... quando a gente sai do Magistério a gente sai sem muita base teórica. Então pra mim foi complicado trabalhar porque eu cheguei também numa realidade diferente daquela que o curso de Magistério apresentou. Eu fui trabalhar com crianças muito carentes, crianças que passava por certas dificuldades, então, foi válido porque serviu pro crescimento”.*

Está claro que a experiência da participante foi complicada, mas não extraordinária, pois essa é a realidade dos muitos professores ainda formados a partir do modelo da racionalidade técnica no nosso país. Segundo essa abordagem formar é instrumentalizar o futuro professor no domínio da aplicação do conhecimento produzido pela ciência. Nessa perspectiva, a realidade escolar é tratada como algo estático, homogêneo, cujos problemas (dificuldades de aprendizagem, por exemplo) serão resolvidos com o uso de técnicas corretas extraídas de teorias que retratam experiências bem sucedidas. Ser um docente eficiente, nesse caso, significa *“... enfrentar os problemas concretos que encontra em sua prática, aplicando*

*princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.361).*

Pelo depoimento de P5, foi no exercício da docência que ela percebeu que as teorias aprendidas no curso de Magistério não seriam capazes de ajudá-la a solucionar muitos dos problemas que enfrentaria no dia-a-dia da sala de aula. Pelo pensamento expresso em sua fala parece que ela se ressentia da falta “... *de uma boa base teórica*”, capaz de prepará-la para enfrentar todas as dificuldades da prática. É como se o problema fosse apenas de “qualidade” da teoria aprendida. Diante dessa interpretação é pertinente questionar: existem teorias que consigam antever e dar respostas para todas as múltiplas e diversas situações da prática, concebida como relação social complexa e dinâmica? Impossível! O que podemos perseguir é uma formação onde teoria e prática caminhem mais unidas na busca de resolução para as questões problemáticas e singulares do ensino e da aprendizagem. A aquisição de uma sólida bagagem acadêmica é imprescindível. Entretanto ela não deve ser aprendida como algo universalmente verdadeiro e acabado, mas como base para a análise crítica e reconstrução da prática.

Nessa perspectiva a prática não se resume a um mera aplicação da teoria, mas em momento de reflexão ou de reconstrução da experiência, cuja análise crítica permite ao docente enxergar os pressupostos em que baseia seu trabalho e, a partir dessa consciência, reconstruí-los.

*“A reflexão assim desenvolvida é uma forma de praticar a crítica com o objetivo de provocar a emancipação das pessoas, quando descobrem que tanto o conhecimento quanto a prática educativa são construções sociais da realidade, que respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente” (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 372).*

Apesar das dificuldades apontadas, das tensões, das indecisões, a maioria dos professores considerou positivas as experiências de início de carreira, principalmente para a aprendizagem profissional. Vejamos o depoimento a seguir: “*Hoje eu penso que foi válida porque você aproveita muita coisa, você adquire experiências novas e hoje se eu tivesse que pegar uma classe multiseriada eu já sei mais ou menos como trabalhar melhor com essa classe de aluno*” (P4).

Outros professores consideraram a experiência válida, mas ressaltaram também os prejuízos deixados. P2 afirma:

*“Hoje eu avalio como uma experiência positiva, né? Agora tem que levar em consideração pontos negativos que contribuem pra que a aprendizagem dos alunos não seja satisfatória. Por mais que a gente tente fazer com que os alunos aprendam, (...) nunca é como ensinar numa série específica onde a gente trabalha direcionado só pra aquela turma”.*

O que foi possível perceber é que todos os participantes consideraram o início da carreira um período de muitas dificuldades: falta de experiência, formação teórica deficiente, alunos com dificuldades de vários tipos (extrema pobreza, níveis de aprendizagens diferentes etc), ambientes escolares precários etc. Esses problemas acabaram causando prejuízos para os alunos que estiveram sob suas orientações nesse período. Entretanto, declararam que hoje avaliam a experiência como tendo sido válida, se considerada do ponto de vista da aprendizagem pela experiência.

Com relação ao desenvolvimento de outras funções no magistério é importante destacar que os entrevistados declararam não ter ou estar realizando outra atividade. Entretanto, P2, após a entrevista, foi convidado para atuar como vice-diretor da escola onde era docente. Aceitou e a partir de março de 2004 passou a compor a equipe administrativa da Escola Municipal Wilson Falcão, localizada na cidade de Tanquinho, Ba. Aliás, essa é uma função de grande relevância no universo total dos egressos da turma da qual fizeram parte os entrevistados da pesquisa. Em Santo Estevão, município de onde seis *professores-alunos* completaram a licenciatura em pauta, nenhum se encontrava mais, em 2004, em sala de aula; todos eram diretores de escola. Considerando a totalidade dos *professores-alunos* pertencentes à turma investigada, cerca de trinta e três<sup>43</sup>, constatei que mais de 20% estavam em cargos de direção.

Na opinião dos entrevistados, essa participação dos egressos nas direções escolares se dá pelos seguintes motivos:

---

<sup>43</sup> Esse é o total de alunos que formaram a turma dos *professores-alunos* participantes dessa pesquisa.

- falta de pessoal qualificado nos municípios para o desenvolvimento da função de diretor, vice-diretor e coordenador, aliado ao fato de os professores-egressos possuírem uma qualificação profissional superior à quase totalidade dos demais profissionais do ensino no local;
- existência da indicação por interesse político;
- saída da profissão docente, onde só estão por falta de opção;
- desvalorização econômica e social da profissão.

Ao que parece, a formação superior vem conferindo aos professores que a concluíram um *status* que desconheciam, até então. O principal motivo de suas migrações da docência para funções de gestão pode ser o que eles próprios apontam: a carência de pessoal qualificado nos municípios. Assim, professores com formação superior passam a ser vistos como “autoridade” na área educacional. É isso que está expresso na fala desse entrevistado: “... *acontece que você faz faculdade, então você é uma pessoa grande no município*” (P1).

A desistência da docência em favor de outra função na educação (supervisão, coordenação, gestão), ou mesmo em outras áreas, é uma situação comum nesse universo profissional, principalmente entre a classe de professores com formação superior. Com relação aos profissionais de nível médio pode ocorrer o contrário. De acordo com o depoimento de alguns dos participantes da pesquisa, a carência de opções de emprego para profissionais com formação secundária em outras áreas que não sejam o Magistério e, paralelo a isso, a maior facilidade de ingresso na profissão de professor (principalmente do ensino infantil e séries iniciais) contribuem para a existência dos “docentes quase compulsórios” ou “docentes por falta de opção”, como eles mesmos se autodenominam. No caso deles, a maioria afirmou ter se envolvido com a profissão durante o curso ou já na prática, e permanecido por desejo e envolvimento (terá sido realmente isso?). Mas essa não é uma regra geral, como sabemos.

Na visão de Candau (2003), as condições de trabalho a que o docente vem sendo submetido, associada aos baixos salários, são responsáveis pela acentuação do caráter marginal e provisório da profissão de professor. Segundo ela, “... *mais que uma opção, o magistério é para muitos uma contingência e os cursos de licenciatura uma possibilidade, na maioria das*



*vezes mais fácil, de obter um diploma universitário*” (CANDAUI, 2003, p.32). Para o grupo de professores participantes da presente pesquisa, a colocação da autora é verdadeira no que se refere à “escolha” do curso de Magistério no nível médio.

Com relação ao ensino superior, a licenciatura também representou, para alguns participantes, uma maneira mais fácil de entrar numa universidade pública (a UEFS), já que o vestibular foi menos concorrido. Mas também foi uma contingência imposta pela legislação que estava a exigir, na época, que todos os professores, inclusive os das séries iniciais, tivessem nível superior. Essa discussão será mais detalhada no item a seguir.

### ***A formação no ensino superior: por que trilhar esse caminho?***

A disciplina *Ensino de Geografia* foi desenvolvida no contexto de uma licenciatura. Esse é um fato que não pode ser menosprezado nesse estudo, haja vista que os participantes chegaram até lá para concluírem suas formações para professores (*polivalentes*)<sup>44</sup> das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, todas as disciplinas do currículo do curso têm, pelo menos em tese, esse compromisso, o de contribuir para formar professores. Significa que os participantes não aprenderam apenas para ensinar Geografia, ou aprenderam apenas na referida disciplina, mas em todas e para todas. Além disso, aprenderam no contexto do curso e fora dele. E essas contribuições, embora venham de fontes múltiplas (das várias disciplinas, das múltiplas relações, etc.), irão ser mobilizadas pelos docentes em situações diversas de suas práticas. Assim, os conceitos de educação e de ensino, por exemplo, não são algo especificamente aprendidos na disciplina investigada, mas podem ter estado presentes em outras áreas / disciplinas.

A certeza da existência dessas múltiplas aprendizagens, de que o conhecimento não é construído de forma isolada, do tipo “em Geografia aprende-se unicamente para ensinar Geografia” é que me conduziu a querer entender um pouco as relações dos participantes com a licenciatura entendida como um contexto mais amplo de aprendizagem do ser professor *polivalente* (inclusive, de Geografia).

---

<sup>44</sup> Professores atuantes em todas as disciplinas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por que um professor que já atua como docente de uma escola municipal do interior baiano enfrentaria um vestibular e, em seguida, uma licenciatura, o que, em tese, o sobrecarregaria de responsabilidades? Que motivações o levariam a optar por completar sua formação com um curso superior se já exercia um cargo docente numa escola pública? Esses foram alguns dos questionamentos iniciais que direcionaram essa parte do trabalho. A tabela nº 05 mostra as principais respostas dos participantes para esses questionamentos.

**Tabela 05**

**Motivos que levaram os participantes a cursarem a licenciatura.**

<b>Motivo</b>	<b>Professor</b>	<b>%</b>
Interesse em cursar uma faculdade.	P5	14,3
Facilidade surgida pelo convênio firmado entre a UEFS e o município em que lecionava, vestibular menos concorrido.	P5, P4, P1	42,9
Busca de melhoria salarial.	P3, P7	28,6
Aumentar e aprofundar conhecimentos e melhorar a prática profissional.	P2, P3, P6, P4, P7	71,4
Era também uma conquista pessoal	P2	14,3
A LDB exigia nível superior até 2007.	P1	14,3

O desejo ou a necessidade de adquirir mais e melhores conhecimentos para aperfeiçoar o exercício da docência foi apontado como razão para haver se disposto a cursar a licenciatura por 71,4% dos participantes. Essa é uma informação importante, pois ao afirmarem que gostariam de melhorar suas práticas de ensino, os professores admitem de certa forma estarem insatisfeitos com elas e que podem se dispor a construir o processo de mudança dessa ação.

Toda mudança, por sua vez, possui uma *dimensão pessoal* que precisa ser considerada. Se o sujeito não está disposto a mudar, se não está consciente dessa necessidade, nenhuma transformação ocorrerá (MARCELO GARCÍA, 1999). Alguns depoimentos dos participantes expressam essa vontade. Vejamos:

P2: “... então aí despertou meu interesse em cursar a licenciatura porque a partir daí eu poderia contribuir mais com a educação...” (grifo meu).

P4: “*Porque eu precisava... pela necessidade de melhorar a minha prática em sala de aula, mudar aquela realidade antiga. Eu tinha necessidade, VONTADE (ênfase dada por mim em função do aumento do tom da voz e prolongamento no pronunciamento da palavra pela entrevistada), até que surgiu essa oportunidade” (grifo meu).*

P7: “*Além da ascensão profissional, o curso de Licenciatura contribuiria para a melhoria da minha atuação em sala de aula” (grifo meu).*

Mas essa não foi a única justificativa dos participantes para cursarem a referida licenciatura. Para alguns, cursar uma faculdade era também um objetivo de vida, fazia parte dos sonhos pessoais. Outros destacaram a necessidade imposta pela Legislação Educacional Federal que, na época, estava exigindo formação mínima em curso superior para todos os docentes, inclusive para os que já atuavam.

Ainda foi citada a busca de melhores salários e algumas “facilidades” surgidas a partir do próprio contexto em que se deu a implantação da referida licenciatura, dentre os quais foi lembrado o convênio criado entre as prefeituras em que os participantes trabalhavam e a UEFS que permitiu liberação parcial das jornadas de trabalho e disponibilizou o transporte para ida e volta para os aprovados no vestibular.

As razões apontadas pelos participantes para terem decidido cursar a licenciatura podem ser divididas em dois tipos: as de caráter pessoal e as de caráter mais abrangentes (social, econômica, legal). No primeiro grupo estão incluídos os “desejos”, os “sonhos” de cursar uma faculdade; essa realização fazia parte do imaginário dos participantes. No segundo grupo aparecem motivos mais contextuais, tanto a nível local (a baixa concorrência no vestibular, as facilidades surgidas do convênio firmado entre a instituição formadora, a UEFS, e os municípios onde os participantes trabalhavam) como a nível mais global (as reformas educacionais na área de formação de professores implementadas em toda a América Latina, e que no Brasil foram contempladas na LDB nº 9394/96, que foi sucedida pelos documentos

oficiais denominados “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores” da Educação Básica)<sup>45</sup>.

Essa legislação foi uma espécie de incentivo “compulsório” na medida em que exigiu, inicialmente, nível superior de todos os professores das séries iniciais, ao mesmo tempo em que também incentivou, em associação com estados e municípios, a criação de algumas condições mínimas necessárias para a implantação de licenciaturas voltadas para esse fim. Dentre essas condições aponta-se a possibilidade de aproveitamento das verbas destinadas ao Fundef<sup>46</sup> por parte das instituições voltadas para esse fim.

Em síntese, a decisão dos professores de realizarem um curso de licenciatura deve ser analisada a partir dessas duas esferas, a individual e a social que inclui razões econômicas, profissionais, institucionais, enfim, razões essas cujas explicações devem ser buscadas não apenas nos contextos locais (Micro-região de Feira de Santana, Bahia), mas também nos nacionais e até internacionais.

Após explicarem as motivações que os levaram a cursar a licenciatura “Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, os participantes foram indagados sobre a importância do referido curso, ao que responderam ter sido válido completar suas formações básicas. Os motivos apresentados variaram entre eles, como mostra a tabela nº 06:

**Tabela 06**  
**Importância de ter cursado a Licenciatura.**

Motivo*	Professor	%
Adquiriu novos conhecimentos	P1, P2, P4, P5, P6, P7	85,7
Proporcionou contato enriquecedor com colegas	P1, P4	28,6
Contribuiu para melhorar a prática	P2, P4, P7	42,9
Outros	P1, P3, P4, P5, P6, P7	85,7

\*Cada “motivo” foi tratado como possibilidade de vir a ser indicado por todos os participantes, ou seja, como 100%.

<sup>45</sup> Para mais detalhes ver cap. I.

<sup>46</sup> Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Magistério do Ensino Fundamental .

A aquisição de conhecimentos novos foi o motivo mais destacado entre os participantes para justificarem a relevância da licenciatura em suas vidas. De acordo com a tabela nº 06, 85,7% dos professores apontaram isso como sendo um saldo positivo do curso. Tendo em vista que os objetivos que a maioria deles apontou para cursar a licenciatura foram “*adquirir mais e melhores conhecimentos para aperfeiçoar o exercício da docência*”, é possível afirmar que os mesmos foram atingidos, ou, pelo menos, a primeira parte.

A professora P6 lembrou que provavelmente muitos conhecimentos não teriam sido adquiridos sem a ajuda da Universidade. Suas palavras: “... *pude conhecer coisas que no meu dia-a-dia seria difícil conhecer*”. Essa fala só vem corroborar a importância da formação inicial, da sua realização em nível superior, para a aquisição de conhecimentos e competências difíceis de serem construídos fora dela. A seguir, os participantes apontaram alguns aspectos, relações, construções que disseram ter ocorrido em decorrência de terem cursado a Licenciatura:

- a relação que mantiveram com os docentes do Curso (P1).
- a mudança na concepção de educação (P5).
- o conhecimento de como se dá a união entre teoria e prática (P4).
- o aumento da auto-estima pela vitória de ter cursado uma Licenciatura (P2)
- a ampliação dos conhecimentos sobre outras realidades políticas, educacionais, sociais, através dos contatos com os colegas (P1).
- a concepção de prática como constante reflexão (P7).

A professora P4 destacou a importância da Licenciatura na consecução do seu desejo de aprender mais e na constatação de que precisava de mais novos conhecimentos. Ela afirma:

*“... quero dizer que ainda preciso de mais conhecimentos. Tenho necessidade de aprender mais, principalmente algumas coisas que não ficaram claras na Universidade. (...) Como o tempo que tinha para os estudos durante o curso não foi suficiente, há ainda grande necessidade de complementar esses conhecimentos. Seria de cursos mais ligados à Geografia”.*

Pela fala de P4 é possível perceber que ela foi despertada para a necessidade e importância de aprender e parece ter entendido a necessidade de continuar aprendendo. Embora isso não baste, considero importante que a professora tenha essa compreensão de que o curso não representa o fim da formação, mas uma etapa fundamental. Enfim, que aprender Geografia e aprender a ensinar Geografia é uma construção que não pode cessar com o fim da licenciatura, licenciatura essa que, pela sua fala, deixou muitos espaços de interrogação.

Ao se referir à necessidade de continuar aprendendo a professora P4 completou que a sua demanda maior era em Geografia. Segundo ela *“... o tempo para os estudos durante o curso não foi suficiente; há ainda grande necessidade de complementar esses conhecimentos”*. Significa que suas carências estavam mais direcionadas para os conteúdos e didáticas da disciplina em discussão. E nesse aspecto vale ressaltar a necessidade premente da intermediação das instituições formadoras na orientação desse processo de aquisição / construção de saberes específicos por parte dos professores em formação regular ou continuada.

Sem uma boa base teórico-metodológica acerca das disciplinas a serem ensinadas é quase impossível que os docentes consigam dar prosseguimento, sozinhos ou mesmo em grupos, a esse processo de aprendizagem. Essa base representa o básico indispensável para a edificação do processo de aprendizagem autônoma, ou do *aprender a aprender* que tanto vem sendo defendido nos últimos anos na educação (DELORS, 2003; ZEICHNER, 1995; NÓVOA, 1995; CAVALCANTI, 2002).

Mas essa é uma temática que merece novos e aprofundados estudos, pois não será a simples ampliação da carga horária das disciplinas didáticas que irá resolvê-la, como parecem acreditar os participantes. Se a racionalidade técnica continuar a imperar nos cursos de formação docente, o aumento do tempo dessas disciplinas será de pouca valia.

Ainda tratando da relevância da licenciatura a professora P7 defendeu que através do curso compreendeu “*principalmente que o professor não é o detentor do conhecimento e que a prática é uma constante reflexão*”. Essa é uma opinião muito comum no ideário dos professores e que tem origem na interpretação errônea do que diz a racionalidade prática. Esse discurso é perigoso, pois pode levar os docentes a compreenderem a reflexão como se dando no vazio e sem o apoio de teorias que a subsidiem.

É difícil entender o que, de fato, a professora P7 quis dizer ao afirmar que o *professor não é o detentor do saber* e também ao se referir à prática como *constante reflexão*, já que ela não aprofundou as questões. Mesmo já tendo esclarecido no capítulo III é sempre importante retomar, dada a diversidade de sentidos do termo *reflexão*, a concepção sobre a qual estamos nos apoiando ao tratar de *prática reflexiva*. Neste estudo o uso do conceito em pauta está sendo feito para designar a *reconstrução da experiência* docente mediante a reconstrução ou redefinição da atividade, do próprio professor e de seus pressupostos sobre o ensino (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Mas as informações de que disponho não permitem esclarecer se P7 possui essa postura reflexiva diante do seu trabalho ou se ao mencionar o termo estava apenas repetindo expressões que estão em destaque na literatura educacional atual ou que ouviu falar em algumas disciplinas da licenciatura. Afinal, o conceito de *reflexão* é, hoje, um dos mais utilizados por pesquisadores e professores ao se referirem às atuais tendências para a formação docente. Ou ainda, não tenho como saber se a professora, tendo se identificado com o significado e a importância dessas idéias, as tem colocado em prática na vida profissional.

Destacamos, adicionalmente, que o mais importante, como vimos colocando, é o conteúdo da reflexão, sobre o quê e o como se processa e que decorrências traz, para os professores, essa atitude e prática reflexiva. Refletir, todos os seres humanos refletem. Refletir para mudar a prática, tendo em vista seu aprimoramento em benefício dos alunos, seu conhecimento e desenvolvimento, é outra questão. Nela, sim, vale a pena investir esforços no processo formativo dos professores.

A relação dos participantes com os docentes da licenciatura e com os próprios colegas *professores-alunos* também foi enfatizada como fator importante promovidos pelo curso. A fala de P1 contempla um pouco essa importância dos contatos com os colegas. Ele diz:

*“... o curso me propôs uma visão, um contato diferente que eu não tinha, não só na questão didática, mas com todas as vivências, com professores, com os próprios colegas. Porque geralmente cada um tinha uma realidade diferente. Eu tinha uma realidade, o pessoal de Tanquinho tinha outra realidade (...) foi bom porque nós trocávamos bastante informações. Sobre tudo. Sobre questão política, sobre a questão escolar, é... o âmbito abriu muito. E porque muitas vezes, nós ficamos só ali, vivendo em Água Fria. Então só conhecemos a nossa realidade. Depois que passamos a conviver com o pessoal de outros municípios vemos que a nossa realidade é um pouquinho diferente da deles. Em parte é geralmente a mesma coisa, tanto no setor educacional as contradições são as mesmas, a questão rural também é mais forte em todos esses municípios, só não aqui em Feira. Aqui, o pessoal não mexe muito com isso”.*

O contato com os outros colegas foi apontado por P1 como tendo sido algo positivo para a ampliação do seu conhecimento de mundo, das “contradições” que ele não explicou direito o que eram, das semelhanças entre os territórios do interior baiano a que pertencem os seus municípios, das diferenças que, segundo ele, não são tantas, da presença do rural como aspecto marcante em todos os municípios, com exceção de Feira de Santana.

Em outras palavras, o participante demonstrou ter adquirido conhecimentos gerais do espaço em que vive, a micro-região de Feira de Santana, a partir da relação diária com colegas e professores. Antes, ele disse, só conhecia o seu município, Água Fria. As interações humanas estabelecidas durante a licenciatura lhe proporcionaram conhecer melhor um mundo um “pouquinho maior”, horizontes que os seus conhecimentos não lhe permitiam enxergar.

O que se percebe nessa breve avaliação geral que os participantes fizeram do curso “Pedagogia: Séries Iniciais do Ensino Fundamental” é que, apesar de todos os percalços que precisaram enfrentar para fazê-lo, eles consideraram “ter valido a pena”. Segundo afirmaram, foram muitas as aprendizagens proporcionadas pela licenciatura: conhecimentos que poderão



ajudar a melhorar suas práticas docentes, outras concepções de educação, que o mundo é maior do que pensavam, que existem diferenças e semelhanças entre os diversos municípios da micro-região de Feira de Santana etc.

Tudo isso parece indicar uma disposição desses professores para sair da situação em que se encontravam e que, talvez, ainda se encontrem - vivendo com baixos salários, desprestigiados socialmente, com poucas perspectivas de ascensão profissional, descontentes com a prática de ensino que desenvolviam etc. Fazer um curso de nível superior representava o desejo de melhorar não apenas como docentes, mas também como pessoas.

Como podemos perceber através de respostas dadas nas questões referentes à situação funcional atual, alguns participantes já foram favorecidos com a graduação, pois receberam convites para exercer funções mais bem remuneradas e de maior *status* social, como a de diretor escolar (P2).

Enfim, foram essas as informações colhidas sobre os participantes: quem são, como vivem, com que renda, como se divertem, como se tornaram professores, por que permaneceram ensinando, suas jornadas de trabalho e funções desenvolvidas, seus motivos para terem cursado a licenciatura etc. Esses conhecimentos iniciais são essenciais para o entendimento de suas relações com a Geografia. A seguir, conheceremos a trajetória dos participantes como aprendizes da disciplina em pauta.

### **5.3 - Aprendizagem de Geografias: um processo com fases diferenciadas para os participantes.**

O processo de aprendizagem de Geografia se constituiu em preocupação da pesquisa. Como ocorreram essas aprendizagens? Onde? Como os professores as analisavam na época da pesquisa? O objetivo expresso era apreender os momentos de suas trajetórias estudantis e profissionais mais significativos no tocante à aprendizagem de Geografia. O Quadro 6 mostra como e onde ocorreram os contatos deles com a disciplina.

P1	<p>Ensino Fundamental e Médio: “<i>aprendia como tava no livro, como o professor ensinava</i>”, decorava conceitos, localizações, mas nunca discutia a importância das coisas que eram estudadas.</p> <p>Na Universidade: conheceu uma Geografia diferente que estuda a importância dos fenômenos naturais para as pessoas e não só o conceito e a localização.</p>
P2	Nos diferentes espaços por onde passou: salas de aula, livros didáticos, explicações dos professores etc.
P3	<p>Durante todo o tempo em que foi aluna seu conhecimento foi sendo ampliado.</p> <p>Ela própria buscou conhecimentos lendo livros didáticos, revistas, vendo televisão.</p>
P4	<p>No Ensino Fundamental e Médio: o ensino era baseado em aulas expositivas, sem debate, sem discussão, com memorização de questionários, os conteúdos sem relação com a vida.</p> <p>Na Universidade: ampliou bastante os conhecimentos sobre a disciplina.</p>
P5	<p>Ensino Fundamental e Magistério: ensino tradicional, sem relação com a vida, livresca, mnemônica.</p> <p>Universidade: aprendeu que a Geografia é importante para a vida, que é possível vivenciá-la no dia-a-dia.</p>
P6	Não respondeu.
P7	Ensino Fundamental e Médio: estudou Geografia junto com História (Estudos Sociais) e isso dificultou muito seu aprendizado. O curso de Licenciatura foi muito importante, pois aprendeu conceitos que desconhecia até então.

**Quadro 6 - Como os entrevistados aprenderam Geografia**

Dos sete participantes, três (P2, P3 e P7) não destacaram a importância do curso de Pedagogia e da disciplina *Ensino de Geografia* para o aprendizado dos conteúdos da disciplina em questão. Os demais ressaltaram a relevância da referida disciplina no conhecimento de uma outra Geografia, diferente da que conheciam. Para eles, a Geografia que aprenderam no Ensino Fundamental e, em alguns casos, mesmo no curso de Magistério, era uma Geografia apenas para a escola, que aprendiam porque a escola exigia e lá mesmo a deixavam, nas provas. Não conseguiam entender onde aqueles conhecimentos se “encaixavam” fora das paredes da sala de aula. O depoimento de P4 ajuda a ilustrar a visão que alguns dos participantes disseram ter da Geografia. Ela diz:

*“A Geografia que eu aprendi antes era mais expositiva, onde o aluno (ela, no caso) tinha que memorizar um monte de questões (questionários) sem nenhuma relação com a vida. Eu não gostava de Geografia. Acho que foi pela forma como aprendi na escola, pois não tinha nada que despertasse o meu interesse pela disciplina”.*

Vidal (2002), fazendo um relato do que tem sido o ensino de Geografia e História no Ensino Fundamental, afirma que em muitas escolas brasileiras esse ensino tem se limitado

*“(...) a uma transmissão de conteúdos predeterminados e seriados pelos livros didáticos; a um repassar de informações simples, isoladas, fragmentadas e descontextualizadas; (...) Os alunos têm se restringido a ver o mundo de forma compartimentada e estanque; a acumular informações (muitas vezes desnecessárias). E conclui: Desse modo, a escola tem sido vista como um lugar tedioso e desligado do cotidiano” (p. 52).*

A Geografia ensinada aos participantes desta pesquisa parece não ter sido diferente do que a autora descreve. Por outro lado, alguns deles ressaltaram a contribuição da disciplina *Ensino de Geografia* em vários aspectos de suas formações: ampliação dos conhecimentos específicos (conceitos, procedimentos), mudança na concepção teórica, conhecimento de alternativas para o ensino (técnicas de ensino diferentes das utilizadas). No quadro a seguir as respostas sobre essa influência estão mais organizadas.

Aspecto	Professor	Opinião
Na concepção de Geografia	P1	<i>Porque aqui (na UEFS) nós aprendemos a pensar diferente do que nós aprendemos lá (No Ensino Fundamental e Médio). Lá (EFM) nós não pensávamos, por exemplo, no que a Geografia pode nos proporcionar. Nós só pensávamos no rio tal, onde encontramos rio tal. Lá (na UEFS) a gente aprendeu para que o rio tal serve, o que o rio tal pode proporcionar para a comunidade tal. (...) Com o professor Onildo eu fui ver uma outra visão para a Geografia”.</i>
	P7	<i>“Eu vim conseguir relacionar que a Geografia é extremamente importante na nossa vida aqui na Universidade, com essa disciplina. Então estou começando a ter um novo olhar sobre a Geografia, agora. (...) a questão de compreender como o homem organiza o espaço em que vive, a nossa relação com a natureza, saber que nós podemos não só compreender como se dá o funcionamento da sociedade, mas que podemos ser agentes transformadores.”.</i>
No processo de aprender a ensinar	P3	<i>“Eu diria que para aprender a ensinar eu tive uma grande contribuição dos meus professores de Geografia, né? De todos, desde o Ensino Fundamental. (...) E na graduação porque eu também passei por professores muito bons. Coisas que eu muitas vezes não enxergava antes, eu passei a enxergar a partir do momento que eu tive aulas com esses professores”.</i>
	P4	<i>“(...) eu aprendi vendo, observando, lendo ... a troca de idéias aqui na Universidade. É mais aqui na Universidade. Os textos que a gente foi lendo passava assim informações muito interessantes que têm contribuído muito para eu aprender a ensinar”.</i>
	P5	<i>“O meu processo de aprender a ensinar “Vem por conta das reflexões que foram feitas nas discussões aqui na Universidade é... das discussões em grupo, dos textos lidos, de alguns autores como Milton Santos, como Callai e tantos outros. Então isso me fez refletir a respeito da minha prática e ver que (...) não cabe mais pensar a Geografia apenas como uma parte fragmentada do conhecimento, entendeu? Que ela é uma disciplina, que ela está envolvida com a nossa vida cotidiana e que ela tem relação com as outras disciplinas”.</i>
No gostar	P4	<i>“Passei a gostar. Eu passei a gostar de Geografia desde quando a gente passou a entender como ensinar Geografia. Porque a gente via fora de um contexto social, fora da realidade. A partir da Universidade a gente passou a discutir, começou a fazer leitura e isso foi contribuindo, enriquecendo para que eu mudasse essa opinião”.</i>
	P5	<i>“Eu vim conseguir relacionar que a Geografia é extremamente importante na nossa vida aqui dentro da Universidade, com essa disciplina (Ensino de Geografia): Então estou começando a ter um novo olhar a respeito da Geografia agora”.</i>

**Quadro 7 - Influência da disciplina Ensino de Geografia sobre a concepção, ensino e aprendizagem de Geografia dos participantes.**

Pelo que foi possível perceber, a disciplina *Ensino de Geografia* proporcionou um repensar sobre algumas visões dos participantes. No tocante à forma de conceber a disciplina Geografia parece ter havido a descoberta de um outro referencial teórico e metodológico. No caso do professor P1, a mudança ficou mais clara no tipo de abordagem do conteúdo. Por exemplo: o rio continua sendo um conteúdo importante de ser estudado, mas não apenas na sua localização e denominação; sua importância está também relacionada com as formas de uso que a sociedade faz dele. Segundo P1, na Universidade “... *a gente aprendeu para que o rio tal serve, o que o rio tal pode proporcionar para a comunidade tal (...)*”.

O pensamento da professora P5 deixa clara a presença de um referencial crítico na disciplina *Ensino de Geografia*. Na sua fala está presente um espaço geográfico que é social, no qual o homem é um sujeito que participa da sua organização. Vejamos:

*“Então estou começando a ter um novo olhar sobre a Geografia, agora. (...) a questão de compreender como o homem organiza o espaço em que vive, a nossa relação com a natureza, saber que nós podemos não só compreender como se dá o funcionamento da sociedade, mas que podemos ser agentes transformadores...”* (P5).

A professora P7 também fornece depoimentos que reafirmam essa visão crítica da Geografia quando diz que “... *é preciso compreender que o homem é parte integrante e o sujeito construtor do espaço geográfico*”. Santos (1994), considerado um dos principais mentores da Geografia Crítica no Brasil, considera o espaço geográfico como sendo “... *o resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais*” (p.71).

Em síntese, a disciplina *Ensino de Geografia* parece ter influenciado no modo como a maioria dos participantes concebia a Geografia e no sentimento que sentiam em relação a ela. Os rumos dessa influência representam um movimento de aproximação dos pressupostos teóricos e metodológicos das Geografias Críticas. Mas essa será a temática do capítulo VI, quando então os participantes avaliarão com mais especificidade a influência da referida disciplina em suas práticas. A seguir, a análise se voltará para o ensino de Geografia desenvolvido pelos professores ao longo de suas carreiras.

#### **5.4 - O ensino de Geografia pelos professores: caracterização e análise.**

Meu objetivo nesse item é explicitar, segundo as falas dos professores participantes dessa investigação, o que ensinavam de Geografia, por que ensinavam esses conteúdos e as formas que utilizavam para ensinar. O conhecimento desses aspectos de suas práticas me daria informações para caracterizar o ensino desenvolvido por eles e depois associá-lo ao que haviam aprendido durante a formação na disciplina Ensino de Geografia.

Antes, porém, é importante compreender o espaço dispensado à Geografia no currículo escolar e a situação mais contextual do ensino dessa disciplina nas séries iniciais do ensino fundamental.

##### ***A disciplina Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental***

A distribuição dos horários das disciplinas que compõem o currículo das séries iniciais indica a marginalidade em que está colocada a Geografia, mas não apenas ela: também História, Ciências, Educação Artística e Educação Física. Normalmente, para essas disciplinas são reservados, no máximo, dois encontros semanais de duas horas-aula cada. É no ensino da língua materna que, usualmente, reside a profissionalidade dos professores das séries iniciais (MIZUKAMI et al, 2002). Assim, a carga horária de Geografia acaba sendo bem menor do que Português e Matemática, as disciplinas consideradas mais importantes para esse nível de ensino. Alfabetizar significa, ainda, em muitos contextos, ler, escrever e contar.

Em pesquisa<sup>47</sup> realizada por mim e por Silva numa escola de Feira de Santana<sup>48</sup>, Ba, constatou-se que a reduzida quantidade de horas não era o único problema do ensino de Geografia. Por várias vezes constatamos que essas aulas foram substituídas por outras atividades (aulas de outras disciplinas, em geral, Português ou Matemática, palestras diversas etc). Houve época em que não houve aula da referida disciplina por três semanas seguidas.

---

<sup>47</sup> A pesquisa foi realizada durante os anos de 1999 e 2000 por um grupo de professores de Metodologia e Prática de Ensino em Geografia da UEFS (do qual eu fazia parte) e foi intitulada “A problemática da alfabetização geográfica das séries iniciais do ensino fundamental”.

<sup>48</sup> Trata-se de uma escola de Educação Infantil e Séries Iniciais, que funciona no interior do *campus* da UEFS.

O que foi possível perceber é que o ensino de Geografia nas séries iniciais, em alguns casos, não acontece, de fato. É algo menosprezado pelas políticas educacionais e evitado pelos professores que, sem saberem os conteúdos específicos, não se sentem encorajados a ensiná-lo.

### ***O ensino de Geografia sob a análise dos participantes: relações e importância social***

E os participantes desta pesquisa, como ensinavam Geografia? Ensinavam, de fato? É certo que afirmaram que os anos de carreira que declararam ter foram dedicados ao ensino de todas as disciplinas do currículo dessa fase, as séries iniciais do Ensino Fundamental, inclusive de Geografia. Entretanto, é importante tentar compreender o ensino de Geografia que era desenvolvido por eles e qual o espaço da referida disciplina em suas práticas.

Embora ciente do todo complexo e multidimensional que se constitui o processo de formação docente, bem como a dificuldade metodológica de isolar aspectos desse processo que não é linear, firmei esse compromisso de tentar entender o ensino de Geografia desenvolvido pelos participantes e, no seu processo, a contribuição da disciplina *Ensino de Geografia* para a prática dos mesmos.

Resolvi começar perguntando sobre as relações dos participantes com a Geografia. Quais eram seus sentimentos em relação à disciplina? Sempre havia sido assim? Por quê? Gostavam de Geografia? Suas respostas foram sistematizadas no quadro a seguir.

Professor	Gosta	Por quê?
P1	Sim	Aprendeu que a Geografia pode ser mais que decorar nomes de rios e fazer mapas. Sabe que ela abrange muito mais que isso.
P2	Sim	Sentiu-se “envolvido” desde os tempos de aluno no Ensino Fundamental.
P3	Sim	O ensino de Geografia pode contribuir para a transformação da sociedade (preservação da natureza).
P4	Passou a gostar.	Passou a gostar depois que aprendeu como ensinar Geografia, na Universidade. Um ensino contextualizado, relacionado à realidade.
P5	Está começando a gostar agora	A Geografia que conhecia era “livresca” e obrigava a decorar conceitos; não conseguia estabelecer relações entre os conteúdos e a realidade. A descoberta da importância da Geografia para a vida se deu na Universidade, através da disciplina Ensino de Geografia. Então, está começando a ter um novo olhar sobre a disciplina.
P6	Hoje gosta	Lembra que no Ensino Fundamental e Médio, o ensino de Geografia estava voltado apenas para a localização dos fenômenos (estados e capitais), era mnemônico e sem relação com a vida do aluno.
P7	Não respondeu	

**Quadro 8 – Resposta dos participantes à pergunta: Gosta de Geografia?**

De acordo com os dados apresentados no Quadro 08, alguns professores dizem gostar da disciplina desde os tempos que eram alunos do Ensino Fundamental, mas a maioria diz ter passado a gostar após conhecer uma outra visão de Geografia, na Universidade. No primeiro caso estão os professores P2 e P3 que, embora sem entrar em detalhes, afirmaram que sua afinidade com a disciplina é bastante antiga e que esse sentimento, inclusive, os ajudou a cursar a disciplina *Ensino de Geografia* com bastante entusiasmo. É importante ressaltar que, na essência, a concepção de Geografia de P3 não parece ter sido alterada desde o início de sua formação escolar. Continuava considerando Geografia como o estudo da natureza. Quando destacava a importância que a Geografia pode ter na transformação da sociedade parecia estar se referindo a uma sociedade formada apenas por “aspectos naturais”. Vejamos: “... *quando as pessoas começam a ter uma consciência de que tudo o que existe, que envolve a natureza é importante, precisa ser preservado, precisa ser zelado, nesse momento podem acontecer transformações sociais*” (P3).

Essa é a idéia de Geografia e de sua importância como disciplina para P3, hoje. Quando indagada sobre sua relação com a disciplina quando cursava o Ensino Fundamental, ela diz:



*“Eu gostava (de Geografia). Se bem que a disciplina que eu mais gostava era Língua Portuguesa. E Geografia vinha logo depois porque envolve a natureza e a natureza me deslumbra”*. Percebe-se que para ela a natureza é o objeto de estudo da Geografia e é ela (seu funcionamento, preservação) que deve ser ensinada aos alunos. Isso é algo que faz parte das suas representações acerca da disciplina e aparece claramente tanto quando ela se refere à sua concepção atual, como quando relembra a Geografia que aprendeu no Ensino Fundamental.

Vale lembrar que P3 tem vinte anos de carreira e que durante todos esses anos tem ensinado Geografia. Ao que parece, sua concepção da referida disciplina não sofreu transformações substanciais, nem mesmo no curso superior. Tardif (2002), fazendo menção a estudos realizados na América do Norte, defende uma tese que pode ser resgatada para tentarmos compreender esse caso. Segundo ele, muitos dos saberes que o docente possui foram construídos nos processos de socialização primária<sup>49</sup> e escolar, e que são fortes os indícios de que as formações em Magistério e Superior podem não conseguir abalar e nem mudar esses conhecimentos. Em suas palavras,

*“Os professores são trabalhadores que ficam imersos em seu lugar de trabalho aproximadamente 16 anos antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (...) o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo”* (op. cit. p. 68).

É possível que P3 possa ter vivido uma situação semelhante no que concerne à sua concepção de Geografia, pois ao que parece seu conceito é o mesmo de vinte anos atrás quando fazia Magistério e gostava da disciplina porque a natureza lhe “deslumbrava”. Ou seja, Geografia e natureza eram sinônimas, para ela. E continuaram sendo!

A relação entre natureza e sociedade na Geografia sempre foi e continua sendo um desafio. É a grande dualidade científica que se reflete no ensino. As Geografias Tradicionais falavam da “Terra e do Homem”, como sendo o objeto de estudo desta ciência, mas os estudos mostram

---

<sup>49</sup> Tardif (2002) considera como socialização primária as trocas sociais realizadas na família e nos demais ambientes de vida (grupos esportivos, teatros, vizinhança etc).

que “terra” e “homem” foram e continuam sendo estudados de forma separada. A articulação dos dois aspectos, humano e natural, também tem sido muito discutida pelas Geografias Críticas, mas ainda sem muitos progressos na prática de ensino. Muitos livros didáticos lançados no nosso país a partir da década de 1980 foram criticados por fazerem o inverso: em vez de apresentarem primeiro os aspectos naturais e depois os humanos, dedicavam boa parte da obra a aspectos econômicos, políticos, ambientais, sociais, sendo que os aspectos físicos ou naturais ocupavam sempre os últimos capítulos. O ensino de Geografia ainda vive essa dualidade, como podemos perceber.

A participante P3, ao que parece, aprendeu uma Geografia do tipo que valoriza os aspectos naturais do espaço, as belas paisagens. Embora fale em “*transformações sociais*”, sua concepção de Geografia é a de uma disciplina que estuda os aspectos naturais. Para ela, “(...) *é quando há uma consciência de que é necessário preservar as espécies, (...) preservar o solo, a água, que nós necessitamos de água limpa... tudo isso envolve a Geografia*”.

Os demais entrevistados (com exceção de P2 que também afirmou gostar da disciplina desde o Ensino Básico, e de P7 que não respondeu) declararam que os seus sentimentos positivos em relação à Geografia começaram a brotar na universidade, mais especificamente quando cursaram a disciplina *Ensino de Geografia*. Segundo eles, foi nessa disciplina que vieram a conhecer uma outra concepção de Geografia.

Após conhecer os sentimentos dos participantes em relação à Geografia busquei apreender quais eram seus posicionamentos acerca da importância da Geografia como disciplina escolar ou o que considerava importante os alunos aprenderem na referida disciplina. O quadro a seguir sintetiza suas posições.

<b>Professor</b>	<b>O que é importante aprender em Geografia</b>
P1	Conteúdos que atendam as necessidades das pessoas: clima, relevo, solo; a importância desses elementos para o homem nas práticas agrícolas.
P2	Tudo: o conjunto de elementos sociais e físicos, suas interações e determinações no desenvolvimento das sociedades.
P3	A importância da natureza para a humanidade, a sua preservação.
P4	Não respondeu.
P5	A organização do espaço pelo homem, a relação sociedade – natureza, a nossa condição de sujeito na organização do espaço.
P6	Em todas as disciplinas é importante aprender a criar estratégias para resolver os problemas que venham a surgir na vida.
P7	Além dos conceitos que permitem estudar e compreender o espaço geográfico (paisagem, território etc.), é importante aprender que esse espaço é construído pelos homens.

**Quadro 09 - O que os entrevistados consideram importante aprender em Geografia nas séries iniciais.**

De acordo com as informações reveladas no Quadro 09, os participantes consideravam que aprender Geografia era importante para a vida das pessoas. Mesmo tendo concepções de Geografia diferentes em alguns aspectos, essa relação do aprendizado da disciplina com a vida cotidiana esteve presente direta ou indiretamente em todas as respostas.

Assim, a relevância dada à interação entre conteúdo escolar e a realidade geográfica dos alunos pode representar o início de um processo de superação do ensino estático, neutro, onde os conteúdos são tão “científicos” que não é permitido às crianças discuti-los, questioná-los. Vejamos alguns depoimentos dos professores sobre o que é importante aprender em Geografia. Segundo P1, *“é importante aprender (...) conteúdos que venham a atender principalmente as necessidades das pessoas, e conteúdos que nos ajudem a entender e compreender o mundo e as coisas que há nele”*.

Embora muito geral, a ideia de P1 relaciona ensino de Geografia com “necessidades das pessoas”, com ajuda na compreensão das “coisas” que existem no mundo sendo, portanto,

relações que expressam uma concepção de ensino comprometida (e não neutra) com a sociedade, com uma compreensão de mundo real, e não os fictícios, naturalizados, mostrados pelas Geografias Tradicionais. Entretanto seria necessário ter ido mais a fundo para compreender o que participante entende como sendo as “necessidades das pessoas”, “o mundo e as coisas que há nele”.

P2 considera que, em Geografia, o mais importante é aprender a:

*“... como nos situar dentro da sociedade, (...) os aspectos físicos, que pode contribuir prá nossa vida e também prá vida dos animais, da natureza de forma geral e a questão de saber como determinadas coisas acontecem, como as cidades são construídas, como as casas são construídas, o que é levado em consideração prá que não venha a trazer prejuízo tanto pra natureza, como pra nós”.*

Aqui, o participante demonstrou como entendia a relação sociedade-natureza no processo de construção do espaço geográfico, além de deixar clara a função da Geografia como disciplina que era, segundo ele, a de ajudar o aluno a se “situar” no mundo, a enxergar “como determinadas coisas acontecem”, “como as cidades são construídas” e “o que era levado em consideração” ou (leio eu) que interesses eram defendidos nessas relações a fim de que pudessem se posicionar em defesa daquilo que entendiam ser o melhor para as pessoas em geral. É possível ver que, para P2, a natureza é importante para a vida em geral e a sociedade mantém com ela uma relação contraditória, pois apesar de saber dessa relevância, explora-a sem muitos critérios de defesa de sua reprodução e, portanto, manutenção de forma equilibrada.

Ainda sobre o que é importante aprender em Geografia, P5 afirma:

*“Eu acho que a questão de compreender como é que o homem organiza o espaço em que vive, a nossa relação com a natureza, saber que nós podemos não só compreender como se dá o funcionamento da sociedade, mas que a gente também pode ser agente transformador. Então são essas questões que a gente vê que a gente também é um ser histórico, ativo, que a*

*gente pode contribuir pra melhoria do lugar onde vivemos, do nosso bairro, da nossa cidade e até do nosso país”.*

Pelo depoimento acima, fica patente que P5 conheceu uma concepção de Geografia Crítica. Na sua compreensão, o espaço não é mais natural, dado pelas forças naturais, mas “organizado pelo homem” e, portanto, passível de ser reorganizado, transformado. E essa é a perspectiva crítica da referida disciplina. Cavalcanti, por exemplo, (2002, p.13), entende que *“O objeto do estudo geográfico na escola é, pois, o espaço geográfico, entendido como um espaço social, concreto, em movimento”*. Esse movimento destacado pela autora pode ser percebido na fala da entrevistada quando ela afirma que *“a gente também pode melhorar o lugar onde vivemos...”*. Ou seja, para ela, o espaço parece não ser visto como algo definitivo, mas como lugar que pode ser melhorado pelas pessoas.

Em síntese, pelo exposto até o momento, já é possível perceber como se deram as relações dos participantes com a Geografia, ao longo de suas trajetórias estudantis. Alguns sempre gostaram da disciplina, outros nem tanto, tendo passado a “ter um novo olhar” apenas após concluir o curso superior, mas todos concordando que é importante aprender Geografia nos dias de hoje. A seguir, a análise é encaminhada para o ensino de Geografia desenvolvido pelos participantes.

### ***O que os participantes ensinam em Geografia, por que ensinam e como ensinam.***

A questão proposta aos participantes, “o que é importante aprender em Geografia”, analisada no item anterior precisa ser acompanhada por outras indagações: O que é importante ensinar em Geografia, como e por que é importante?

No item anterior os participantes refletiram sobre a importância da Geografia enquanto disciplina escolar para a formação das crianças ou sobre o que eles consideram importante que essas crianças aprendam na referida disciplina. Em síntese, suas respostas foram: compreender a importância da natureza para a sociedade, como o espaço é organizado pelos homens, que todos podemos ser sujeitos nessa ordenação espacial, a relação sociedade – natureza etc. A partir desse ponto, a análise se dedicará a entender se a importância que eles

apontaram para o estudo da referida disciplina influencia, de alguma maneira, os conteúdos selecionados e procedimentos utilizados durante suas aulas.

Série	Professor	Conteúdo	Seleção do conteúdo
1 <sup>a</sup> .	P6	A casa, a família, a escola, cuidados com a casa e com a escola etc.	Baseia-se “na clientela” <sup>50</sup> .
	P7	O corpo na sua interação com espaço, os espaços vividos pelos alunos, modificações da paisagem local, o trabalho transformando os espaços.	Considera a faixa etária e as vivências dos alunos
3 <sup>a</sup>	P2	Vegetação (do município e do estado), trânsito, relevo, clima (do município e do estado, enfatizando a região Nordeste)	Os professores da escola se reúnem com a coordenação e fazem a escolha dos conteúdos que serão ensinados durante o ano. Essa seleção pode sofrer alteração; é flexível.
	P5	O município: paisagem, preservação, os recursos naturais, a vida na cidade, a vida no campo, cartografia, o relevo.	<i>“Os conteúdos são selecionados de acordo com a necessidade dos alunos e da exigência da própria série”.</i>
4 <sup>a</sup> .	P1	O solo brasileiro, produção econômica, potencialidades agrícolas, fluviais, a relação campo – cidade, as desigualdades, as migrações dos nordestinos para o Sul do Brasil.	Geralmente junto com a coordenadora, analisando os livros didáticos e escolhendo os conteúdos.
	P4	As regiões brasileiras: a cultura, a economia, desigualdade social, reforma agrária, miscigenação da população etc.	Em reunião com os outros professores de toda a rede, com os livros didáticos.
<u>Classes multiseriadas</u>	P3	A importância da preservação da natureza, formas de relevo, o que é um rio, qual sua importância para a região que banha, a vegetação, a poluição da água, dos ambientes em gerais.	Pelos livros didáticos.

**Quadro 10 - Conteúdos de Geografia ensinados pelos participantes e formas de seleção.**

<sup>50</sup> O cliente, nesse caso, é o aluno.

Na verdade, os conteúdos ensinados pelos participantes, se analisados de forma isolada, não nos dizem muito; é preciso compreender também por que e como são ensinados, pois nisso reside o significado que os alunos podem atribuir ao conhecimento escolar.

Por isso, num primeiro momento associei os conteúdos às formas como foram selecionados (Quadro 10), na intenção de saber se eram impostos ou se os professores participavam do processo de escolha.

Algumas respostas foram bastantes evasivas e, embora tenha tentado aprofundá-las durante e após as entrevistas, não foi possível ir muito além do que está exposto no referido quadro. Para ilustrar as respostas evasivas tomamos as opiniões de P5 e P6: *“Os conteúdos eram selecionados de acordo com as necessidades dos próprios alunos e das exigências da série”* (P5); *“Para trabalhar com esses assuntos me baseio na clientela”* (P6).

Outras explicações indicaram o papel do livro didático, exemplificado na fala de P1:

*“Geralmente seleciono os livros com a coordenadora (...) o livro, a gente vai olhando e analisando o que você acha melhor, o que você acha que vai se adequar à sua turma. E aí você pega esses conteúdos, coloca no seu plano normalmente e trabalha. É (...) eu trabalho principalmente a questão do solo (P1)”*.

Como podemos perceber o livro didático foi um forte orientador na escolha dos conteúdos trabalhados pelos participantes, o que demonstra a importância que o referido recurso tem no ensino de Geografia e na formação / atuação dos professores das séries iniciais, inclusive (e, talvez, principalmente) dos que não têm curso superior. Frente a essa constatação é válido destacar a importância de serem desenvolvidos estudos sobre os livros didáticos de Geografia voltados para as séries iniciais, as relações que os professores mantêm com esses livros, o que aprendem e o que ensinam a partir deles etc. Esses estudos precisam ser realizados considerando o contexto das políticas educacionais para o livro didático (PNLD), colocadas em prática pelo governo federal nos últimos anos, sob pena de não expressarem os interesses subjacentes a todo esse processo em que o Estado, através dos seus técnicos, examina, julga e indica os livros didáticos considerados “adequados” para serem comprados pelo Estado e enviado para as escolas.



Spósito (2002), discutindo a relação livro didático e currículo escolar chama a atenção para a importância de atentarmos (professores e pesquisadores) para a influência cada vez maior das políticas referentes a esse recurso, principalmente nas últimas décadas. A construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais revela, segundo a autora, o interesse do governo federal em assumir o papel de propor o que ensinar e aprender e como realizar esse processo. Os professores tendem a serem induzidos a adotar suas orientações pelo fato de que suas condições de formação e trabalho têm piorado nas últimas décadas.

Nesse contexto, “... a produção de livros didáticos continuará a ser feita, tendo como referência o potencial mercado nacional” (SPÓSITO, 2002, p. 307). Ou seja, por um lado existe o interesse do mercado editorial de produção e venda em larga escala e, por outro lado, existe o interesse do Estado de que os livros didáticos que contemplem as orientações dos PCN, sejam adotados por todas as escolas públicas do país.

Os livros didáticos citados pelos professores como tendo sido utilizados na referida seleção foram: “Segredos da Bahia: Geografia” de Albano G. Diez (P3 e P5), “Geografia em Questão” de Maria da Conceição Lemos (P5), “Feira de Santana: Rainha do Sertão” (P5) de Ana Rita de Almeida e “Viva Vida Geografia” (P7) de Marta Ramos de Azevedo. Vale ressaltar, ainda, que a maioria dos participantes não conseguiu lembrar os títulos e nem os autores dos livros adotados.

Os professores apontaram também as “necessidades dos alunos” e as “exigências da série” como critérios usados para selecionar os conteúdos. Essas afirmações também são vagas e provavelmente são decorrentes de propostas curriculares diversas e de estudo metodológicos mal compreendidos, por se reduzirem a um como fazer. Essas indicações mereceriam um estudo teórico mais aprofundando, que não é objetivo do presente trabalho. Mais uma vez fica a sugestão para o desenvolvimento de investigações que possam aprofundar o entendimento dos significados dessas “necessidades” e “exigências” destacadas pelos participantes: quais necessidades e exigências, como são descobertas, por quem?

As formas de utilização dos livros didáticos de Geografia pelos participantes também foram investigadas com o intuito de entender o que os mesmos representavam em suas aulas. Segundo eles, o referido recurso é usado da seguinte forma: leitura coletiva acompanhada de

explicação pelo professor, interpretação e discussão do texto pelos alunos, explicação do texto pelo professor e acompanhamento paralelo pelos alunos.

Nas aulas de Geografia do professor P1, o livro parece ser utilizado como instrumento de leitura e cópia, apenas. E o referido recurso nem é utilizado diretamente, pois são cópias dele que chegam às mãos dos alunos. Vejamos sua fala sobre isso.

P1:

*“Você digita, aí depois você pega e tira xerox e passa a cópia pro aluno. Aí é aula expositiva; eles acompanham pelo texto. Isso quando não tem no livro. E geralmente nunca tem o mesmo livro para todos os alunos”.*

P2 diz que

*“Sempre quando vai ser trabalho com o livro didático é feita uma leitura, uma leitura comentada; os alunos também fazem essa leitura. A partir da leitura do parágrafo onde lê, a gente discute, é uma leitura conjunta. Às vezes acontece de ser em grupo e aí cada grupo, dependendo do tamanho do texto, cada qual fica com uma parte do texto e depois a gente abre o grupão onde cada um vai colocar o que entendeu e a partir do entendimento dos alunos eu vou fazendo as complementações e trazendo informações que possam contextualizá-las”.*

A descrição de P2 foi mais detalhada. O uso feito do livro pareceu ser diferente daquele feito por P1. A participação dos alunos na leitura e discussão dos textos é uma informação importante, pois pode indicar uma tentativa do professor de desenvolver um ensino menos centrado em sua figura, no qual os alunos se manifestem mais sobre o que está sendo estudado.

O fato de P2 dizer que traz outras informações para complementar o conteúdo do livro didático também pode ser um fator positivo, pois talvez os conhecimentos contidos no referido recurso não estejam sendo ensinados como a única e verdadeira perspectiva, mas como uma interpretação, derivada de uma concepção de ciência, de Geografia.

Um aspecto que merece ser ressaltado (pela sua ausência) na resposta dos professores sobre como foi feita a escolha dos conteúdos ensinados em Geografia é o uso dos PCN. Apesar de ser uma proposta oficial para todo o país, não foi apontado pelos participantes como material de referência, nem ao menos como fonte de consulta. Mesmo assim foi feito um paralelo entre os conteúdos ensinados pelos participantes nas diversas séries e os blocos temáticos sugeridos pelos PCN com o fim de verificar se existe ou não correspondência entre os mesmos. O quadro 11 apresenta as duas propostas, a “oficial” e a dos professores.

<b>Ciclo<sup>51</sup></b>	<b>Sugestão dos PCN</b>	<b>Série</b>	<b>Conteúdos ensinados</b>
1º	<b>O estudo da paisagem local:</b> a presença da natureza na paisagem local, a importância da conservação do ambiente, as transformações da natureza gerando as diferentes paisagens que formam lugar e o lugar, a paisagem e as relações com os alunos com essas realidades.	1ª	A casa, a família, a escola, cuidados com a casa e com a escola etc. (P6) O corpo na sua interação com o espaço, os espaços vividos pelos alunos, modificações da paisagem local, o trabalho transformando os espaços (P7).
2º	<b>As paisagens urbanas e rurais: características e relações:</b> organização e construção das paisagens urbanas e rurais, caracterização e comparação entre paisagens urbanas e rurais das diferentes regiões do Brasil, o uso de técnicas e tecnologias no campo e na cidade, a tecnologia e a transformação da natureza, informação, comunicação e interação entre o urbano e o rural, os diferentes modos de vida.	3ª	Vegetação (do município e do estado), trânsito, relevo, clima (do município e do estado, enfatizando a região Nordeste) (P2); O município: paisagem, preservação, os recursos naturais, a vida na cidade, a vida no campo, cartografia, o relevo (P5).
		4ª	O solo brasileiro, produção econômica, potencialidades agrícolas, fluviais, a relação campo-cidade, as desigualdades, as migrações dos nordestinos para o Sul do Brasil etc. (P1) As regiões brasileiras: a cultura, a economia, as desigualdades sociais, reforma agrária etc. (P4)
		Classes multiseriadas (1ª a 4ª) <sup>52</sup>	A importância da preservação da natureza, formas de relevo, o que é um rio, qual sua importância para a região que banha, a vegetação, a poluição da água, dos ambientes em gerais (P3).

**Quadro 11 – Conteúdos de Geografia ensinados pelos participantes e os sugeridos nos PCN.**

<sup>51</sup> Como nos PCN a divisão das fases do ensino é em ciclos e os participantes continuam trabalhando por série as propostas de temáticas curriculares serão feitas apenas duas vezes, uma para o 1º ciclo (1ª e 2ª séries) e a outra para o 2º ciclo (3ª e 4ª séries).

<sup>52</sup> A professora P3 listou os conteúdos que trabalhou sem diferenciar por série.

Os conteúdos ensinados pelos participantes apresentam, como mostra o quadro anterior, algumas semelhanças com os temas “orientados” pelos PCN, principalmente no 1º ciclo. A professora P7 se aproximou mais das orientações oficiais, inclusive no vocabulário. Ela já usa termos como “espaço vivido”, “transformação do espaço”, “trabalho”, “modificação da paisagem”, indicando uma maior familiaridade com as Geografias *instituintes*.

Também os conteúdos ensinados pelos participantes que atuavam no segundo ciclo (3ª e 4ª séries) apresentam algumas interseções com os dos parâmetros oficiais, como as relações campo-cidade, a vida na cidade e no campo etc.

É possível, então, que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia tenham sido utilizados durante os encontros de professores que aconteceram nas escolas ou os realizados com todos os professores do município, no início do ano letivo<sup>53</sup>. Outra possibilidade de contato com essas orientações pode ter sido a própria disciplina *Ensino de Geografia*, cuja proposta de ensino contém os PCN de Geografia e História nas referências bibliográficas. Vale lembrar ainda que os livros didáticos que chegam às escolas são, em geral, “recomendados” pelo MEC, que criou uma comissão específica para avaliar o referido recurso antes de enviar o catálogo com a lista dos aprovados para as escolas e que visam, como já mencionamos anteriormente, garantir o cumprimento do currículo oficial ou o ensino da Geografia *instituinte* oficial.

Ainda com relação aos conteúdos de ensino, procurei descobrir aqueles que os professores mais gostavam de ensinar em Geografia. A abordagem dessa relação está amparada no pressuposto de que os professores têm preferência sobre alguns assuntos frente a outros e que essas preferências ou auto-conceitos influenciam na forma como os ensinam (MARCELO GARCÍA, 1992). Suas respostas estão organizadas no Quadro 12.

---

<sup>53</sup> Nesse período, final da década de 90 do século XX e início do século atual, foram muitas as vezes em que professores do Departamento de Educação da UEFS, principalmente os de Didática Geral, foram convidados para realizarem palestras nas escolas municipais de Feira de Santana e de municípios vizinhos. O tema dessas palestras era, quase sempre, a apresentação dos PCN aos professores.

<b>Série</b>	<b>Professor</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Justificativa</b>
1 <sup>a</sup> .	P6	Prefere trabalhar com temas ligados à vida do aluno (não disse quais temas).	Percebe que o interesse dos alunos é maior nesses temas.
	P7	Não identificou.	Os que podem contribuir para a atuação dos alunos em seus cotidianos.
3 <sup>a</sup>	P2	Vegetação.	Está muito envolvido com a natureza.
	P5	Preservação do meio ambiente, da natureza, o desmatamento, a importância da ação do homem nessas preservações.	São conteúdos presentes no lugar em que os alunos vivem, fazem parte do dia-a-dia deles. Conhecendo podem agir melhor no espaço.
4 <sup>a</sup> .	P1	A questão agrícola.	Acredita que a solução para os problemas do país está na agricultura e a escola onde ensina está localizada numa zona rural voltada para essa atividade.
	P4	Ética, discriminação, poluição etc.	São conteúdos que consegue fazer relação com a realidade.
<u>Classes multiseriadas</u>	P3	A importância da preservação: da natureza, do rio, poluição da cidade, do ambiente em que os alunos vivem.	Considera que esses conteúdos são importantes para os alunos por fazerem parte da vida deles. Seus aprendizados podem resultar em uma vida melhor.

**Quadro 12 - Conteúdos geográficos que os participantes mais gostam de ensinar**

Observa-se, no Quadro 12, uma forte presença de conteúdos voltados para a preservação do meio ambiente, o que pode ser influência das discussões que vêm sendo feitas sobre isso, nos diferentes veículos de comunicação (revistas, televisão, rádio, jornais) e, inclusive, em livros didáticos e nos PCN.

As informações contidas no Quadro 12 mostram também que a questão de gostar de ensinar um determinado assunto parece ser atribuída, direta ou indiretamente, à importância do mesmo para a vida dos alunos. Quando os professores citam esses conteúdos, eles acabam expressando uma justificativa para esse gostar que representa o “para quê” ou a importância do ensino da Geografia para crianças nas séries iniciais.

Vejam os que expressou o professor P1 sobre gostar mais de ensinar a “questão agrícola”:

*“Eu acredito que o ponto forte para a salvação do nosso país tá na agricultura. Então geralmente, todo mundo fala em Sul: foi pro sul, vai pro sul, pra capital. Agora lá onde eu moro o pessoal não tá nem indo mais pra São Paulo. Tão indo para o Mato Grosso ... todo mundo tá indo. Só mudou o Estado, né? Mas todos continuam indo para o Mato Grosso, Mato Grosso do Sul. Então abandonam tudo e vão pra lá e não voltam com nada. Então a conscientização que nós temos que ter é que o nosso setor agrícola é bom. E que geralmente lá não vai ter vaga pra todo mundo. Nós temos (...). Hoje lá mesmo nós estamos com uma associação para desenvolver o mel, a questão da apicultura. Então é uma coisa que dá dinheiro. Por ano, com uma caixa de mel você ganha mil reais (R\$ 1.000,00). Se você fizer dez caixas, você tem dez mil reais. Mas geralmente a pessoa tem o terreno, mas não coloca a caixa por não ter uma visão da coisa que você vai perguntar. Então vai pra São Paulo (...) pagar aluguel, água luz, telefone e passar fome”.*

É interessante essa visão de P1, que parece compreender bem a condição e a vida dos migrantes: “sair do nada e ir para lugar nenhum”.

O gostar de ensinar a “questão agrícola” tem sentido porque o professor P1 vê nela uma forma viável para melhorar a organização do espaço através da melhoria da vida dos seus moradores. O ensino da disciplina pode, segundo ele, promover a aprendizagem de

conhecimentos acerca das potencialidades agrícolas da região, da sua gestão, e isso pode evitar inclusive a emigração das pessoas para outros estados.

P7 é bastante direta quando indagada sobre os conteúdos que mais gosta de ensinar: os que consideram que serão úteis para a vida dos alunos, para suas atuações na sociedade em que vivem. Entretanto, ao se manifestar escreve apenas: *“Selecciono aqueles conteúdos que possam contribuir positivamente na atuação dos indivíduos em seu cotidiano”*. Como ela não disse quais são esses conteúdos, a resposta fica comprometida no seu entendimento.

Os professores também indicaram terem preferência por ensinar os assuntos que os alunos vivenciam no lugar onde vivem. O professor P1 destacou vários assuntos que disse gostar de ensinar que são assuntos relacionados ou presentes no lugar dos seus alunos, como: a principal atividade econômica, a agricultura, os movimentos migratórios, o modo de vida dos moradores etc. Isso foi constatado em muitos trechos da sua entrevista, como, por exemplo, quando ele fala sobre a importância da relação entre o ensino de Geografia e a vida dos alunos:

*“... porque Água Fria é um setor rural. (...) Porque geralmente quem estuda em Água Fria pela manhã, à tarde tá na zona rural trabalhando. Então, porque é bom nesse sentido? Porque eles aprenderiam na sala de aula e levariam para as suas vidas diárias, para as suas vidas cotidianas”*.

Como vemos, a hipótese de P1 para a relação entre aprendizagem e sua utilização é linear e mecânica. Os alunos aprenderiam na escola e, em seguida, aplicariam os conhecimentos em suas atividades nas lavouras, no campo. Ao que parece, a complexidade dessa relação é ignorada pelo participante. Pelo visto ele desconhece as variáveis internas que mediam o processo de aprendizagem das crianças e que são responsáveis por aprendizagens e condutas singulares mesmo quando oriundas de um processo único de ensino. O aluno de P1 não é um ser neutro, ele tem conhecimentos, é um ser cultural; ele já lida com a terra, já desenvolveu algum saber-fazer. Suas aprendizagens geográficas não serão, portanto, construídas a partir do nada, mas de conhecimentos resultantes de vivência, de experiência, de relações com as pessoas e com o lugar. Ou seja, serão aprendizagens mediadas por conhecimentos, experiências individuais e que, em assim sendo, terão sentidos diferentes para cada um deles (PÉREZ GÓMEZ, 2000).



Os professores P3 e P5 também indicaram gostar de ensinar os problemas ambientais que estão mais presentes na realidade dos seus alunos. Para eles é importante ensinar os conteúdos relacionando-os às questões que os alunos vivenciam. E vão mais além: ajudar os alunos a compreenderem esses problemas é uma atitude que tem por objetivo a melhoria da qualidade de vida deles e da sociedade que vive nesses lugares. De acordo com P5, na zona rural onde ensina

*“... tem uma lagoa e essa lagoa está morrendo. Então, às vezes, nós levantamos discussões: o que tá provocando essa destruição? Tem também uma localidade chamada Pé de Serra que em cima da serra tem como se fosse uma mini-floresta. Então nós trabalhamos a vegetação dali, quais são os animais que têm ali, o que nós podemos fazer para preservar aquela parte verde que ainda há. Então como é que eles podem contribuir para a melhoria daquilo ali, do local onde eles estão inseridos?”.*

Embora P5 não tenha expressado diretamente uma preocupação com a melhoria da qualidade de vida de forma generalizante isso acaba ficando implícito, haja vista que a preservação da pequena floresta e a salvação da lagoa, a que ela se refere como exemplos de conteúdos discutidos durante as aulas, seriam benefícios coletivos.

Os professores afirmam que são esses os conteúdos que fazem parte da vida dos alunos e que, por estarem presentes nos seus cotidianos, eles mais gostam de ensinar. Isso é importante porque os dados mostram que existe uma boa correspondência entre os conteúdos que eles mais gostam de ensinar e os que eles disseram que ensinaram. Por outro lado, corre-se o risco de reduzir os conhecimentos geográficos dos alunos ao que lhes está próximo, dificultando-lhes a compreensão do mundo mais amplo, hoje globalizado em muitos aspectos e a que têm acesso, por diferentes meios, até mesmo as populações que vivem em recantos distantes dos centros urbanos mais desenvolvidos.

Straforini (2004) é categórico ao colocar que não podemos continuar abstraindo a realidade dos nossos alunos. No caso das séries iniciais o lugar é o ponto de partida. Mas atenção! A realidade, o mundo das nossas crianças, não é algo estático, fechado, mas é dinâmico, aberto. E completa: *“Essa realidade está inserida num todo, numa totalidade. O estudo fragmentado dessa realidade não leva o aluno a lugar algum”* (p.52).

Em síntese, os professores gostam mais de ensinar alguns assuntos de Geografia e essas preferências exercem influência em suas práticas. Os conteúdos que eles afirmaram mais gostam de ensinar estão contemplados nos conteúdos ensinados, que os ultrapassam. O fato de os professores participarem diretamente da seleção dos conteúdos que fazem parte da proposta de ensino anual de Geografia facilita a inserção dos assuntos que eles mais gostam. Conclusão: eles ensinam os conteúdos que gostam, mas não apenas eles, o que é muito importante para que a aprendizagem dos alunos não fique restrita aos aspectos geográficos do lugar.

A seguir, procurei contemplar os conteúdos a partir de duas outras perspectivas: dificuldades e facilidades dos participantes para ensiná-los. Quais são os conteúdos que eles têm mais facilidade para ensinar? Por quê? E quais são os considerados mais difíceis? Por quê? Como procedem diante dessas situações difíceis?

<b>Professor</b>	<b>Conteúdos mais fáceis</b>	<b>Motivo</b>	<b>Conteúdos mais difíceis</b>	<b>Motivo</b>
P1	Os temas ligados à agricultura e ao mundo rural	Porque são coisas que fazem parte do dia-a-dia do professor e dos alunos.	Lençóis freáticos.	Não sei muito sobre ele.
P2	Clima, vegetação, relevo, Geografia Física em geral e trânsito.	Em relação ao trânsito, porque considera ser um conteúdo que proporciona a construção de conhecimentos muito importante para os alunos.	Não tem	
P3	Não tem nenhum específico		Mapas	Não tem domínio sobre o conteúdo.
P4	Temas atuais: população, discriminação, reforma agrária.	Os alunos discutem mais, demonstram mais interesse; são assuntos muito falados na mídia.	Globo terrestre.	Nunca aprendi direito como ele representa a Terra e, por isso, não sei ensinar.
P5	Não respondeu		Não respondeu	
P6	Os temas sociais	Não respondeu	Localização	Sabe pouco.
P7	Não respondeu.	Não respondeu	Não apontou conteúdo.	

**Quadro 13 - Assuntos em que os participantes têm mais facilidade e mais dificuldade para ensinar**

Um aspecto muito importante relacionado diretamente ao acesso ao conhecimento ensinado, diz respeito à não identificação, pelos professores, das dificuldades e obstáculos epistemológicos que podem estar presentes nos conteúdos que ensinam e que dizem gostar de ensinar bem como a inexistência de posicionamento político com relação a essas aprendizagens. Em nenhum momento aparece a problematização desses conhecimentos.

Os conteúdos considerados “mais fáceis” de serem ensinados pelos professores participantes foram, como mostra o quadro 13, os que possuíam algum significado para os seus alunos ou eles próprios. Em alguns casos foram também os conteúdos que eles dizem gostar de ensinar. Observamos que há uma coincidência entre o que gostam de ensinar e o que consideram fácil. O professor P1 fez um depoimento significativo sobre isso. Depois de falar sobre as dificuldades que tem para ensinar lençol freático ele compara: *“Não é a mesma coisa que você falar sobre agricultura, não é. Porque geralmente eu já tive uma vivência nisso e hoje eu vou me especializando, vou lendo revistas que falam mais de agricultura, do meio agrícola, né?”*.

Nesse caso, a facilidade para ensinar estava relacionada à vida pessoal e profissional do professor. Como já foi dito em outros momentos desse texto, o professor P1 era também agricultor e seus alunos moradores de zona rural, filhos de agricultores. O sentido dos assuntos geográficos ligados à agricultura ou ao mundo rural é, portanto, dupla: para docente e discentes.

Um fato que também é percebido na fala de P1 é que “facilidade para ensinar” está relacionada ao conhecimento do conteúdo que, por sua vez, também se relaciona com o gostar do mesmo. Não é possível discernir a rede de influências de “quem” influencia “no que”, até porque essas não são interações lineares do tipo: “se eu gosto do conteúdo, procuro conhecer mais sobre ele e, em consequência, tenho mais facilidade para ensiná-lo”. Até pode ser que essa seja uma sentença verdadeira. Mas também pode ser o contrário. Por isso, defendo que essas influências podem ser mútuas, às vezes contraditórias, não sendo possível, portanto, generalizar.

O que pode significar, ainda, essa relação entre conteúdo considerado fácil de ser ensinado e conteúdos que os professores gostam de ensinar? Algumas possibilidades, negativas, é que nem todos os conteúdos propostos sejam ensinados ou que os professores fiquem, apenas, nesse tipo de assunto, deixando de ensinar os que consideram difíceis. Pode revelar, também,

uma insegurança dos professores com relação ao conhecimento dos diferentes conteúdos que precisam ensinar. Vejamos algumas falas sobre como agem diante da dificuldade para ensinar um determinado assunto. P3 diz: *“Eu tenho dificuldade para trabalhar mapa. Eu procuro é ... passar pra eles o que eu sei, o que eu posso ensinar a eles sobre os mapas, o que eu tenho segurança”* (P3).

P1 também admite que na falta de conhecimento mais profundo sobre o conteúdo acaba desenvolvendo um ensino superficial. Ele declara: *“A gente capenga. Você passa o que você sabe, sem um certo aprofundamento. Quer dizer... você procura ali um pouco, passa aquele pouco que você achou, procura um pouco com um colega que tem um livro que fala um pouquinho (...)”*.

Diante disso, volto, então, à consideração de que nem mesmo os cursos de graduação dão condições aos professores de se apropriarem dos conhecimentos de que necessitam para ensinar. Neles são enfatizadas as questões didáticas, metodológicas, que não podem dar “bons frutos” dissociadas, como geralmente estão, do conhecimento do o quê ensinar.

Os conteúdos considerados mais difíceis foram apontados por quatro dos sete participantes. Para eles, as maiores dificuldades estão naqueles assuntos que não *dominam*, ou seja, que não sabem. Eles são indicados como conteúdos difíceis porque os docentes não os aprenderam adequadamente ou com a devida clareza e profundidade, a ponto de sentirem segurança para ensiná-los. Se não sabem, como ensinarão? É impossível! P3 afirma: *“Agora, eu sinto deficiência nisso (mapas) porque algumas coisas eu não consegui ainda, eu preciso estudar mais para dominar”*.

Para P4,

*“A dificuldade ainda é relacionada ao globo (terrestre). E justifica: (...) Acho que ainda precisa de uma coisa assim pra eu passar melhor pra eles. Eu tenho pegado alguns livros pra ver se eu consigo tirar essas dúvidas, eu já perguntei a algumas pessoas, coordenadores, mas eles não souberam passar muito bem essa informação e eu tô tentando ver se eu consigo”*.

O professor P1 também relaciona a dificuldade que sente para ensinar determinados conteúdos com a falta de domínio dos mesmos. Ele diz: *“O lençol freático é um tema bom. Só que eu queria aprender mais sobre ele pra eu poder falar”*. E nessa fala, sem querer, talvez, mostra também que “ensinar algo é falar sobre”.

O domínio dos conteúdos específicos é um aspecto problemático na formação dos professores das séries iniciais, como é o caso dos professores participantes desta pesquisa. O fato de suas formações serem voltadas para o ensino de crianças no início de seu processo de escolarização é visto como justificativa para a ausência de aprofundamento teórico nas diferentes áreas de conteúdo específicos que irão ensinar, como é o caso da Geografia. De acordo com Mello e Rego (2002), dentre os fatores não mencionados nas análises sobre formação docente na América Latina e Caribe encontra-se a distância entre os currículos de formação de professores de crianças, os polivalentes e o dos professores especialistas. Na visão das autoras, o descaso ou a falta de empenho em investigar essa estratificação na formação docente, suas causas e, principalmente, suas conseqüências, faz com que os problemas dela originados se reproduzam década após década. Geralmente

*“(...) considera-se que a necessidade de formação profissional é tanto menor quanto menores forem os alunos, indo em sentido contrário ao de outros estudos de forte base empírica que mostram a complexidade e significativa responsabilidade da educação infantil e nos primeiros anos de vida escolar”* (MELLO E REGO, 2002, p.15).

Em alguns países da Europa, a criação do sistema público de ensino conviveu, desde o seu início, com uma formação de professores dividida em duas ordens: os professores do ensino primário e os do ensino secundário. Isso aconteceu também no Brasil, desde que surgiram os cursos específicos para a formação de professores do “ensino secundário”. Na opinião de Mello e Rego (2002), esses últimos eram privilegiados frente aos primeiros, pois se dedicavam a formar uma parcela da população para as universidades e para profissões de maior destaque econômico e social. Assim,

*“Coerente com essa hierarquização, os cursos de formação de professores do ensino primário enfatizavam os aspectos didáticos e metodológicos. Em contrapartida, a preparação dos docentes do ensino secundário obedecia a uma outra lógica, já que se destinava a alunos de uma outra origem social. Nesta perspectiva, além da preocupação em fornecer uma cultura erudita, a ênfase recaía na especialização dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento” (2002, p.25).*

Para as autoras, essa pode ser uma das causas históricas da estratificação da profissão docente. Os professores de crianças pequenas não necessitavam de formação teórica muito aprofundada sobre os conteúdos específicos que iriam ensinar, haja vista esse não ser um objetivo da escola obrigatória voltada para a grande massa da população. Em suas próprias palavras,

*“Isto explica, em parte, as razões históricas da estratificação interna da profissão, como por exemplo, o pouco status do professor de crianças pequenas, traduzido num princípio ainda bastante presente no cenário contemporâneo: quanto menor a criança a se educar, menos exigente é o padrão de sua formação prévia, menor o salário e o prestígio profissional do educador” (MELLO E REGO, 2002, p.25).*

No Brasil, até hoje os currículos da maioria dos cursos de formação de professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental reservam um espaço, muitas vezes no último ano do curso, para as didáticas e metodologias específicas de cada uma das disciplinas a serem trabalhadas nas referidas séries: Matemática, Português, História, Geografia, Ciências. E essas disciplinas são tudo a que os futuros professores têm acesso em suas formações básicas no tocante às áreas específicas.

Entretanto, é importante que as instituições que oferecem esses cursos estejam atentas para o fato de que o Ensino Básico não supre (e nem tem essa função!) as necessidades de conhecimento dos conteúdos específicos dos diferentes componentes curriculares que um professor desse nível de ensino deveria ter para ensinar alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os futuros docentes e os *professores-alunos* que estão completando suas

formações iniciais em nível superior necessitam desses saberes. E aí se deparam com as disciplinas ditas *pedagógicas*: Didática/Metodologia/Ensino de Geografia, História etc.

Essas disciplinas, como a própria denominação já diz, têm como objetivo maior proporcionar a aprendizagem das didáticas específicas, ou seja, de como ensinar os conteúdos de cada componente curricular das referidas séries. Mas e o conteúdo dessas matérias de ensino? De quem é a responsabilidade pelo seu ensino aos professores das séries iniciais? É possível aprender a ensinar algo sem conhecer esse algo a ensinar? Perguntas importantes que merecem respostas adequadas, e que já se constituem em preocupação de alguns estudiosos.

Marcelo García (1992), embasado em pesquisas feitas por Shulman em 1987, afirma que o conhecimento de como ensinar um determinado conteúdo só pode ser construído a partir do conhecimento que o docente possui do referido conteúdo, além do conhecimento pedagógico geral, dos alunos e da própria biografia pessoal e profissional do professor.

Partindo do pressuposto de que não existem conteúdos, em si, críticos, mas que a prática de uma Geografia Crítica associa conteúdos a uma metodologia na qual alunos e professores sejam sujeitos ativos nos processos de ensino e de aprendizagem me preocupei em saber como os participantes os ensinavam. O Quadro 14 mostra os principais procedimentos de ensino utilizados pelos professores em suas aulas de Geografia.



Professor	Procedimentos de ensino	Sempre usou esses?
P1	Aula expositiva, pesquisa em livro e no campo.	Não respondeu.
P2	Leituras do livro didático e de outras fontes, aula expositiva com uso de mapas.	Não. Foi aprendendo ao longo de sua formação, inclusive a universitária.
P3	Estudos de textos de livros e revistas, “passeios”, trabalha também com mapas, diagnóstico do que eles já sabem sobre o conteúdo.	Não. Antes era só ler e decorar os assuntos. Foi a partir do Magistério que começou a usar outros procedimentos para ensinar.
P4	Leituras informativas, análises de letras de músicas, debates.	Não, nos últimos tempos é que começou a trabalhar dessa forma.
P5	Sempre inicia pelo que o aluno já conhece, construção de mapas (falou mais da forma, mas não citou técnicas).	Não respondeu.
P6	Utiliza mapas, livro didático, faz passeios.	Não. Antes ensinava apenas com o livro didático.
P7	Enfatiza os conhecimentos prévios dos alunos, problematiza os conteúdos, relaciona-os com a realidade das crianças, constrói os conceitos junto com os alunos. Observação, descrição das paisagens locais, registro das observações.	Não respondeu.

**Quadro 14 - Procedimentos de ensino mais utilizados pelos participantes da pesquisa nas aulas de Geografia.**

A análise do Quadro 14 revela que os professores P1 e P2 confundiram técnicas de ensino com recurso. Quando indagados sobre os principais procedimentos de ensino que costumavam utilizar em suas aulas de Geografia, P1 respondeu:

*“Geralmente é o que? Cartazes, papel mimeografado, mapa”. (Depois acrescentou): “Aula expositiva é o que mais tem porque a escola não tem um vídeo, tem vídeo, mas não tem televisão, você não tem um retro-projetor (...). Então geralmente é isso: aula expositiva, cartazes, é...”. Já o professor P2 disse: “Uso cartazes, leituras do próprio livro didático, revistas”.*

A ausência da aula expositiva foi quase geral entre os participantes (apenas um deles apontou-a como procedimento mais usado) e quando algum admite utilizar a referida técnica, ela vem sempre seguida de uma justificativa: não tem recursos didáticos para desenvolver outro tipo de aula. Ao que parece, a aula expositiva se transformou num mal a ser evitado, quando, na verdade, se bem desenvolvida e utilizada com critério, é importantíssima na sala de aula.

Cavalcanti (2002, p. 19), discutindo encaminhamentos para o desenvolvimento de atividades de ensino que possam incentivar o aluno a construir o conhecimento afirma que *“Uma concepção construtivista de ensino não rompe necessariamente com as concepções mais convencionais de encaminhar o ensino, como, por exemplo, as aulas expositivas, os trabalhos de leitura e interpretação de textos”*. Segundo ela, o que vem sendo observado, na verdade, é um interesse em, constatando-se a permanência dessas formas, se potencializarem as oportunidades de desenvolver um trabalho que possibilite o envolvimento real dos alunos com as referidas atividades. Ou seja, é possível, através de uma aula expositiva, envolver os alunos, levá-los a participar, questionar e aprender os conteúdos de ensino.

Alguns participantes destacaram não apenas os procedimentos de ensino (técnicas), mas descreveram o método. É o caso das professoras P5 e P7. Ao responderem a questão sobre os principais procedimentos de ensino que utilizavam em suas aulas de Geografia, responderam:

*Em primeiro lugar dando ênfase aos conhecimentos prévios dos alunos. Segundo problematizando os temas enfocando a realidade mais próxima e a participação de todos na construção dos conceitos. Ex: observação, descrição da paisagem local e registro de informações (P7).*

*“Eu sempre começo do que o aluno já conhece, no caso. Da realidade dele, do espaço que ele vive, então nós começamos a estudar, eu começo pelo mapeamento do corpo dele, pra gente poder chegar a um conceito mais amplo de mapa, né? Mapeamento do corpo, a questão do espaço, ele perceber que ele é um ser, que ele ocupa um espaço e, portanto, ele tem que respeitar o espaço do outro e aí nós vamos ver que a localidade onde eles vivem está inserida num espaço maior que é o município. E aí nós vamos fazer o estudo desse município: como surgiu esse município...” (P5).*

Os depoimentos dos dois participantes demonstram a preocupação em partir do conhecimento dos alunos, do que conhecem sobre suas realidades. Essa postura pode refletir um entendimento de ensino enquanto intercâmbio, troca de significados. Nesse caso, o aluno tem conhecimentos (do senso comum) e o processo de aprender pressupõe esse entrelaçamento inicial entre o que ele sabe e o que lhe está sendo apresentado, o saber sistematizado. É a partir daí que os novos saberes são construídos. Pérez Gómez (2000, p. 61) denomina de *aprendizagem relevante* o processo em que o aluno aprende através de diálogos e negociação entre suas pré-concepções e os conhecimentos acadêmicos. Em sua concepção,

*“Se na vida cotidiana o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno/a deveria aprender reinterpretando, e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas (...) (Assim), a aula não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura”.*

O que não se sabe é se essa aprendizagem está realmente sendo construída pelos participantes. Pelas respostas dadas fica difícil dizer, com segurança, se está ocorrendo essa *negociação* de significados entre os conhecimentos do senso comum que os alunos possuem e os conteúdos geográficos escolares ou se a referência constante aos referidos conhecimentos são apenas influência das sugestões difundidas pelos PCN de Geografia, livros didáticos etc.

A pretensão de entender como os professores ensinavam Geografia não podia deixar de fora a avaliação. A forma como disseram proceder para avaliar a aprendizagem dos seus alunos em Geografia também é importante nessa caracterização. Na tabela nº 07 estão registrados os instrumentos utilizados pelos participantes para avaliarem os conhecimentos geográficos de seus alunos.

**Tabela 07**  
**Avaliação: principais instrumentos.**

<b>Tipo de Instrumento</b>	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Teste	x	x	x	x			
Prova	x	x	x	x	x		
Produção de texto		x	x		x		x
Participação diária nas atividades realizadas	x			x	x	x	x
Outras			x		x	x	x

Os testes e as provas foram os instrumentos que predominaram na avaliação da aprendizagem dos alunos. Todos os professores admitiram aplicar provas, com exceção de P6 e P7, que foram as participantes que responderam o instrumento da pesquisa em forma de questionário. Na verdade, quase todos os participantes que declararam utilizar a prova e o teste como instrumento de avaliação dos seus alunos o fizeram após terem descrito todas as outras formas de avaliar. A não aparição de tais instrumentos em suas falas me conduziu à inevitável seqüência na entrevista: “E a prova, foi totalmente abolida? Você não a usa?” Aí é que eles finalmente admitiam ainda aplicar os testes e provas. No caso dos participantes que responderam por escrito, essa estratégia não pôde ser utilizada, levando-me a supor que também eles podem ter omitido o uso do referido instrumento avaliativo.

Observando os depoimentos dos participantes percebi que o uso exclusivo da prova como instrumento de avaliação parece estar diminuindo. A ela os professores disseram associar testes, produção de textos sobre aulas de campo e sobre conteúdos discutidos em sala e a participação diária dos alunos nas atividades realizadas dentro e fora de sala de aula. Não se sabe bem, entretanto, se a prática avaliativa dos professores sofreu mudanças substanciais ou se, mais uma vez, o modismo predomina e a prova escrita tenha se tornado mais um mal a ser evitado, o que leva os professores que ainda a adotam a omitirem essa informação. Por isso é importante compreender os motivos dos participantes para o uso de outros instrumentos avaliativos.

A concepção de prova como um mecanismo *pontual*, incapaz de avaliar a evolução do processo de aprendizagem é o motivo apontado por alguns deles. Vejamos o depoimento de P1:

*“Geralmente é feito desse jeito, mas eu avalio muito pela participação. A participação, trabalhos... porque geralmente a prova, muitas vezes tem aquela questão que ele sabe, você convive com o seu aluno, você sabe que ele sabe ela. Mas muitas vezes ele não colocou na prova por esquecimento ou por outra coisa. Mas você conhece o aluno (...) Então você sabe quem é o seu aluno que sabe mais, quem é que sabe menos. Então você vê que a questão da nota não é tanto o que importa” (P1).*

A professora P4 também ressalta a importância de avaliar de forma mais processual o crescimento do aluno:

*“Ainda existe a prova, o teste, mas eu avaliava mais vezes com esses trabalhos que a gente ia fazendo em sala de aula, ia debatendo e eu ia anotando ali o que cada um ia colocando, fazia anotações, aquele que falou menos ou aquele que não conseguiu a gente ia anotando... pra depois avaliar. Pra fazer a relação, pra ver porque que eles estavam com dificuldade de participar. Eram chamados os pais para fazer alguma coisa relacionada a isso... mas a avaliação ela foi de uma forma assim... contínua, desde o início todo tipo de atividade que eles faziam ia sendo avaliada”.*

Na fala de P1 aparece um outro elemento do processo avaliativo mais relacionado ao uso dos resultados obtidos com determinado instrumento do que com a opção por ele. *“Na hora de avaliar, o que vale mais é a questão da aprendizagem. E eu sei que ele aprendeu. Numa prova ele não se saiu bem por “ene” motivos, né?” (P1).*

Em síntese, essas foram algumas características do ensino de Geografia desenvolvido pelos professores sujeitos da pesquisa: como percebiam a disciplina (gostavam dela?), o que consideravam importante aprender e ensinar, o que ensinavam, como ensinavam, como avaliavam a aprendizagem dos seus alunos etc.

A seguir, continuaremos abordando o ensino desenvolvido pelos participantes, mas a partir da análise da relação dos seus alunos com a Geografia ensinada por eles. Essa reflexão é mais uma forma de tentar conhecer um pouco mais o ensino desenvolvido pelos professores.

O Quadro 15 apresenta a relação dos alunos dos participantes com a disciplina Geografia, sempre na visão destes últimos.

<b>Professor</b>	<b>Tipo de relação</b>	<b>Como percebeu essa relação</b>	<b>Sempre foi assim?</b>
P1	“Dura”, difícil.	Pelas dificuldades que eles têm para realizar atividades que exijam raciocínio e construção textual própria, que não seja mera cópia do livro.	Não respondeu diretamente. Disse que é a forma como vem ensinando, tentando fazer os alunos “saírem do mundo dos livros”, tentando fazê-los pensar mais, construir idéias próprias, que torna difícil a disciplina.
P2	“É Regular”, uns gostam, outros não.	A participação não é tão calorosa durante as aulas.	Não. Os últimos já estavam melhores. “Acredito que seja pela forma como eu trabalho hoje em sala de aula com eles”.
P3	A maioria gosta.	Pelo interesse demonstrado através de perguntas, de quererem saber mais sobre determinados assuntos.	Não. Agora o interesse é mais “frequente”. “Eles acham mais interessante a maneira de estudar, hoje”.
P4	Não respondeu.		
P5	Gostam.	Pela participação, o interesse, a curiosidade nas discussões, os questionamentos.	Não. “Eu acho que há uma mudança de interesse a partir do momento em que muda a prática”.
P6	Acha que gostam.	Porque eles participam bastante das atividades, dão opinião.	Não respondeu.
P7	Resposta sem relação com a pergunta		

**Quadro 15 - Relação dos alunos dos participantes com a Geografia**

Dos sete participantes, apenas um, P5, afirmou diretamente que seus alunos gostavam de Geografia. Os demais não responderam (P4 e P7), disseram que “acham” que gostam ou que, apenas, “uma parte” gosta.

A participação dos alunos nas aulas foi o indicativo apontado por todos os professores para dizer se eles gostavam ou não da disciplina Geografia. Na visão dos participantes, a demonstração de uma relação positiva com a disciplina é expressa através de questionamentos, interesse em saber mais, alimentação de discussão por mais tempo, dentre outros. Já a constatação de uma participação não muito calorosa, de pouco envolvimento durante as atividades realizadas em sala de aula, de baixo índice de motivação registrados em suas atitudes durante as aulas, indicam ou uma relação não muito prazerosa com o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos geográficos ou que os alunos estão tendo dificuldades para a realização das atividades exigidas, caso dos alunos de P1.

Ao serem indagados sobre se a relação dos alunos com a disciplina sempre havia sido da mesma forma, todos afirmaram que não, exceto os dois que não responderam. Pelas suas justificativas consideram que a maior afinidade dos alunos frente à disciplina, hoje, se deve à forma como a Geografia vem sendo ensinada por eles, diferente do como faziam anteriormente. Ou seja, eles consideram que antes os alunos gostavam menos de estudar Geografia e que as mudanças que introduziram na maneira de ensinar foram responsáveis pela maior afinidade dos mesmos em relação à disciplina.

P2 diz que a participação dos seus alunos é “regular”, mas que já houve avanços em relação aos anos anteriores. Ele fala:

*“Os alunos da 3ª série já tão melhor, porque eu comecei com esses alunos a partir da 1ª série e na 3ª série já percebo que eles têm mais entendimento daquilo que a gente lê, daquilo que eu proponho em sala de aula. Acho que há um avanço em relação ao início. Eles gostam mais hoje do que antes. Eu atribuo a questão... pode ser até um pouco de egoísmo, mas acredito que seja pela forma como é trabalhado, como eu trabalho hoje em sala de aula com eles”.*



P3 também considera que houve avanços na relação dos alunos com a disciplina. Ela afirma:

*“Eu percebo que a maioria gosta. Devido ao interesse deles em perguntar e (...) não só em Geografia, mas também em História. (...) Determinadas coisas que acontecem eles têm sempre curiosidade de estarem perguntando, de... querer saber mais sobre o assunto. Então isso é um indicativo de que eles estão gostando do assunto. Eu acho que agora é mais freqüente o interesse. A partir do momento que eu procurei também mudar a minha prática. Porque, na minha opinião eles acham mais interessante a maneira de estudar hoje”.*

E como seria essa “maneira de estudar hoje”? Revisitei alguns trechos da entrevista de P3 para tentar compreender isso. Vejamos:

*“Quando eu ensino a Geografia do local onde eles moram, eu procuro... geralmente saímos, fazemos um passeio, procuro mostrar algumas coisas a eles, né? E procuro fazer também antes, um levantamento do que eles já sabem sobre o assunto que eu tô pretendendo ensinar. Eu procuro também estar sempre observando quais as coisas que chamam mais a atenção deles, que as coisas que eles têm mais curiosidades de saber. Isso é muito importante também. Mas eu procuro mais por ensinar a eles coisas que vão contribuir pra melhoria da sua vida ali dentro da sua própria comunidade”.*

Essa foi a forma que P3 descreveu de trabalhar com seus alunos à época da pesquisa. Mas e antes? Se ela considera que os alunos passaram a gostar mais dessa metodologia de ensino, como era a que praticava antes dessa? Sobre isso ela diz:

*“Nos meus primeiros anos eu acho que era mais estudar textos e decorar. Mas hoje eu já tenho essa consciência e procuro fazer diferente. A partir do Magistério, onde tive bons professores, por volta de 1985, 86, 87, eu acho que mudou. Um pouco antes de eu concluir o Magistério, eu já comecei a ter algumas noções, né? E também eu comecei a tentar mais, despertou em*

*mim a curiosidade pelos assuntos da Geografia e como ensinar Geografia de maneira diferente que isso fizesse sentido na vida deles”.*

Ao que parece, as mudanças efetuadas na prática de ensino de Geografia da participante foram construídas a partir de e em função das aprendizagens construídas no curso de Magistério. Mas sua resposta é muito vaga para que possamos compreender essas supostas mudanças. A partir da sua fala, o que se pode afirmar é que seu ensino se preocupa em saber o que os alunos já conhecem sobre os conteúdos, que valoriza os “passeios” e os temas que podem vir a ajudar em suas vivências na própria comunidade. Entretanto, ela não conseguiu explicar<sup>54</sup> por que considera importante “diagnosticar” os conhecimentos prévios dos alunos (saber para que? No que isso é importante para o processo de ensino e de aprendizagem?); qual o objetivo das aulas-passeio (é apenas mostrar a paisagem? Para quê?); de saber o que mais os interessa (seu ensino vai se resumir a isso? Como esses interesses podem ser aproveitados?).

Diante desses discursos que tentam mostrar uma prática diferente daquela pautada na leitura e na memorização de elementos naturais do espaço (tipos de relevo, de climas, rios, extensões localizações etc.) são pertinentes os levantamentos de alguns questionamentos: Que tipo de ensino de Geografia está sendo desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental? Será que estamos dando um passo à frente no sentido de ensinarmos uma Geografia menos alienante, mais reveladora das forças que atuam e que definem a organização do espaço geográfico?

Apesar de considerar que essa caminhada ainda está no seu início, acho que a preocupação, reflexão, investigação do referido ensino representam o início de um repensar sobre ele que pode e deve trazer conseqüências positivas para a formação e prática dos professores de Geografia nas séries iniciais.

O professor P1 fugiu da lógica “participação → relação afetiva positiva” com a Geografia. Ele descreveu a relação dos alunos com a disciplina como sendo uma “*relação dura. Aquela relação do tipo... escreva no papel o que você pensa. Geralmente eles não sabem. Escreva no*

---

<sup>54</sup> Esses questionamentos foram feitos na segunda parte da entrevista, quando os participantes responderam por escrito. P3 não devolveu o material com essas respostas.

*papel o que tá no livro! Aí eles sabem. Geralmente eles têm dificuldade de colocar no papel o que pensam”.*

Nesse caso, P1 não se reportou exatamente a uma relação afetiva dos alunos com a disciplina Geografia, mas a uma relação de aprendizagem não só com a Geografia, mas também com Português (redação) e ao modo de ser dos alunos (não têm autonomia para pensar; repete o “pensamento” dos autores dos materiais estudados, do professor, dos pais etc.). Ou seja, a “dureza” a que se referiu está ligada a dificuldades que os alunos apresentavam em realizar as atividades que lhes eram propostas. Pelo que interpretei de sua fala, os alunos estavam habituados com atividades que exigiam habilidades mais mecânicas, como copiar, por exemplo. No momento em que lhes era pedido para raciocinar, desenvolver suas próprias idéias, textualmente, sobre algum conteúdo, eles mostravam grandes dificuldades. Portanto, a forma como P1 ensinava podia ser responsável pelas dificuldades que seus alunos sentiam para executar tarefas de Geografia.

As dificuldades apresentadas pelos alunos de P1 são bastante normais considerando que, provavelmente, o ensino que tinham tido até então, o tradicional, não permitia que os mesmos pensassem, nem muito menos que expressassem esses pensamentos. Geografia era aprendida através de cópias, leituras, memorização de grandes listas de questões objetivas, decalque e pintura de mapas. Essas foram as técnicas de ensino mais comuns desenvolvidas em Geografia.

De repente, esses alunos se deparam com um professor, P1, que lhes pede para deixarem os livros um pouco de lado, refletirem e escreverem sobre o que entenderam. É difícil mesmo. Mas é um processo que os professores que ensinam Geografia vão continuar enfrentando até que o ensino tradicional seja superado por um ensino crítico. E esse é um caminho que estamos apenas iniciando. Parafraseando Vlach (2004), um ensino crítico de Geografia não se limita a uma renovação do conteúdo, com a incorporação de novos temas/problemas, normalmente ligados às questões sociais. Implica também valorizar determinadas atitudes e habilidades como raciocínio, capacidade de observação e crítica etc., habilidades essas que exigem a adoção de procedimentos de ensino que valorizem a participação ativa do aluno na construção da sua aprendizagem.

Os participantes também falaram sobre os temas de maior interesse para os alunos. Vejamos o Quadro 16.

<b>Temas</b>	<b>Professor*</b>
Todos os que têm mais relação com o lugar deles, que são mais próximos, que têm mais relação com suas vidas.	P1, P2, P3, P6, P7
Trânsito	P2
Meio agrário	P1
Não respondeu.	P5, P4

**Quadro 16 - Temas que mais despertam o interesse dos alunos dos participantes.**

\*Respostas múltiplas.

De acordo com o que mostra o Quadro 16, 71,4% dos participantes afirmaram que os temas de maior interesse para os seus alunos são aqueles que têm alguma relação com suas vidas. Coincidentemente são os mesmos que os professores mais gostam e também os que eles possuem mais facilidade para ensinar.

É interessante a relação que P1 faz entre a facilidade de aprendizagem dos alunos em determinados assuntos e o acesso dos mesmos a determinados meios de comunicação de massa.

*“É que geralmente os meus alunos, a maioria não tinha televisão. Geralmente é o rádio, né? Então se você perguntar sobre a questão de meio agrário, eles têm mais facilidade. (...) Agora não são todos. Têm outros que assistem televisão que já têm uma visão diferente da coisa. Acompanha o governo, já sabe muitas coisas diferentes da realidade que ele vive lá”.*

É inegável que o desenvolvimento da área da comunicação vem permitindo cada vez mais que realidades fisicamente distantes dos alunos comecem a entrar em suas casas através das notícias do jornal, das novelas, das entrevistas, dos programas infantis etc. Dessa forma, os alunos, mesmo os das áreas mais longínquas como é o caso dos de P1, começam a ter acesso a informações diferentes, sobre espaços diferentes, próximos, distantes, nacionais, internacionais, informações essas que precisam ser conhecidas pelos professores e aproveitadas nas aulas de Geografia.

É uma oportunidade para o professor ir introduzindo ou avançando na explicação da relação do lugar com outros espaços nacionais ou não, de ir mostrando que o município onde os alunos vivem mantém relações (comerciais, culturais, financeiras etc) com outros municípios do mesmo ou de outros estados brasileiros etc. Afinal, tendo os professores participantes ressaltado tanto a importância de ensinar conteúdos da realidade geográfica dos alunos, nunca é demais repetir que num mundo globalizado todo lugar é espaço (de fato ou em potencial) de uma lógica bem mais ampla, cuja compreensão nem sempre está posta concretamente nos pequenos mundos dos nossos alunos.

Mas para que esse conhecimento veiculado pelos meios de comunicação de massa seja realmente aproveitado pelo professor é importante que ele tenha em mente que sua apresentação, a forma como o mesmo é divulgado, vem carregado de ideologia que se não forem desveladas podem contribuir para a formação de pensamentos e posturas nem sempre desejadas. Ou seja, as informações trazidas pelos alunos resultantes de seus contatos com esses meios de comunicação devem ser sempre analisadas a partir da sua origem (quem a veiculou?) e dos seus objetivos (o que pretendiam?) a fim de que possam contribuir para desenvolver no aluno a capacidade de analisar criticamente os conhecimentos oriundos do mundo globalizado no qual estão inseridos.

A professora P6 preferiu citar os temas de menor interesse dos alunos: os meios de orientação. Segundo ela, a falta de entusiasmo dos alunos frente ao referido conteúdo pode ser por se tratar “... *de um tema pouco usado no seu dia-a-dia*”. Eu pergunto, então: será isso mesmo? Ou será porque a professora não consegue mostrar aos alunos sua importância e presença no dia-a-dia?

O professor é o responsável pelas relações entre o conteúdo ensinado e a realidade dos alunos. É a sua forma de ensinar, a sua postura metodológica que irá proporcionar o entendimento das *pontes* entre conteúdo escolar e vivência dos alunos. Orientação, por exemplo, pode ser um conteúdo que tenha relação direta com o dia-a-dia das crianças, basta que para isso o professor o ensine a partir dessa perspectiva, da importância e relação do mesmo para a nossa orientação no mundo. Um exemplo simples é adotar a escola como ponto onde os alunos estão localizados num determinado momento. Descobrir, junto com eles o lado ou sentido que o Sol nasce. Esse lado é o leste da escola. A partir daí o professor pode orientar as crianças para a descoberta do que existe no sentido leste: outras escolas, supermercado, igreja, ponte

etc? Esse exemplo pode ser usado como início para o estudo dos pontos principais de orientação (Norte, Sul, Leste e Oeste), pois indica a relação da temática com a realidade dos alunos. Ao entenderem que o Leste é localizado a partir do sentido onde o Sol nasce todos os dias, os alunos podem, com a ajuda do professor, aprender a localizar os outros três pontos cardeais: estendendo o braço direito para o ponto encontrado, terão à frente o ponto Norte, atrás o Sul e à esquerda o Oeste. E a exploração pode continuar sempre enaltecendo a presença do assunto na realidade deles.

Mas orientação também pode ser um conteúdo de pouca ou nenhuma utilização no dia-a-dia<sup>55</sup>. Na minha época de estudante no Ensino Básico, precisei, apenas, decorar todos os pontos cardeais, colaterais e, mais tarde, os sub-colaterais, para acertar o referido assunto nas provas.

O que parece, é que o pouco conhecimento sobre o conteúdo específico dificulta que a professora o ensine com sentido para os alunos. Na visão de Marcelo García (1999), saber ensinar um conteúdo está na dependência inicial de sabê-lo. Entendido enquanto uma combinação entre o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, o *conhecimento didático do conteúdo* é imprescindível na prática docente. Marcelo Garcia (1999), comentando estudo realizado por Carlsen, em 1987 com professores de Ciências, dá um depoimento bastante interessante sobre as conseqüências da falta ou de um conhecimento “fraco” do conteúdo específico por parte dos docentes. Ele afirma:

*“(...) Nas aulas em que os professores possuíam um elevado conhecimento do conteúdo (...) os alunos falavam mais, formulavam mais perguntas e solicitavam intervenções voluntariamente e mais freqüentemente... Quando os professores não conhecem bem o conteúdo de uma lição podem limitar as intervenções dos estudantes num esforço para evitarem perguntas a que serão incapazes de responder” (p.90).*

É possível que P6, por conhecer pouco o conteúdo *meios de orientação*, não conseguisse dialogar com os alunos sobre eles. Essa hipótese se pautou na sua resposta ao ser questionada

---

<sup>55</sup> A obra de Antonio C. Castrogiovanni (Org.), intitulada “O ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano” (2000), oferece sugestões de como é possível trabalhar essas e outras temáticas de forma significativa.

sobre os temas que sentia mais dificuldades para ensinar. Ela respondeu: “... *tenho bastante dificuldade para trabalhar localização*”.

As temáticas “orientação” e “localização” estão intimamente relacionadas no estudo da Geografia. É impossível aprender a localizar um lugar num mapa ou no globo terrestre, sem ter antes aprendido os rumos básicos de orientação, que são: leste, oeste, norte e sul. Como entender que a Região Nordeste está localizada no Hemisfério Sul da Terra sem entender as divisões imaginárias (o círculo Equador separou a esfera terrestre em Hemisférios Norte e Sul e o Meridiano de Greenwich criou os Hemisférios Leste e Oeste) traçadas para permitir essa localização? Afinal, um geóide (forma aproximada da Terra) não possui parte de baixo, nem de cima, nem lado direito e, muito menos, esquerdo!

Esses foram apenas alguns exemplos para mostrar o quanto essas duas temáticas são dependentes uma da outra e justificar a importância da professora dominar esses conhecimentos para poder traduzi-los didaticamente da forma mais compreensível possível para os seus alunos. Podemos concluir, portanto, que as dificuldades dos alunos de P6 para aprender “orientação” são resultantes, provavelmente, das dificuldades que ela tem para ensinar o referido conteúdo haja vista sua declaração sobre a falta de relação deste com o cotidiano das crianças.

### ***Encerrando o capítulo...***

Nesse capítulo apresentamos as informações que conseguimos obter dos participantes sobre suas aprendizagens de Geografia ao longo de suas trajetórias como alunos (nos diferentes níveis de ensino) e sobre o ensino de Geografia que praticavam como professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Embora os professores não tenham se colocado de forma muito clara sobre alguns dos tópicos que lhes foram perguntados, nas diferentes ocasiões, podemos perceber que, de forma geral, eles não se sentiam confiantes em seus conhecimentos geográficos. Vários foram os indícios que nos levaram a construir essa hipótese. Entre eles os poucos conteúdos citados como fáceis ou interessantes ou ainda que gostavam de ensinar. Estes, de modo geral, estavam

relacionados a vivências pessoais nas comunidades em que a escola se inseria ou voltados para um conhecimento mais pragmático dos alunos.

Apesar disso, a maioria dos participantes elogiaram e alguns apontaram a disciplina *Ensino de Geografia* como tendo sido uma das mais importantes para a melhoria de suas práticas em sala de aula. É provável que isso decorra da total carência que eles sentiam em relação aos conteúdos, método e técnicas específicos da disciplina, pois de acordo com o que a maioria afirmou em vários momentos de suas entrevistas, o ensino que tiveram antes da Licenciatura foi desestimulador (decorativo, livresco, mecânico etc.) e contribuiu para criar um sentimento negativo em relação à disciplina. Assim, as aprendizagens que eles disseram ter construído na disciplina *Ensino de Geografia*, ganham vulto muito maior do que, talvez, tenham sido de fato.

Segundo afirmaram, a Geografia que aprenderam antes do curso superior ficara marcada pela ausência de relações entre os conteúdos ensinados e a realidade e pelo ensino exclusivo de conteúdos referentes ao espaço natural, que era por eles entendido de forma fragmentada e mnemônica. Após cursarem a licenciatura os participantes disseram que passaram a conceber a Geografia de outra forma: percebiam a importância do seu estudo e do seu ensino para a vida, entendiam-na como disciplina que ajuda a compreender e a interferir na organização espacial, a se relacionar de forma mais consciente com os recursos naturais, dentre outros.

Os participantes afirmaram que essa mudança na concepção de Geografia interferiu positivamente nas suas aulas, mas suas respostas sobre isso foram pouco profundas para que possamos compreender o verdadeiro sentido dessa mudança.

Algumas aprendizagens proporcionadas pelas relações travadas durante a Licenciatura também foram ressaltadas pelos professores: troca de materiais (livros, textos, revistas) e informações com colegas e professores-formadores, outras concepções de educação, que o mundo é maior do que pensavam, que existem diferenças e semelhanças entre os diversos municípios da micro-região de Feira de Santana etc.

Adicionalmente, percebemos que o apoio para o ensino que desenvolvem continua sendo o livro didático e que praticamente não fazem relações entre os conteúdos que ensinam e as



revistas que lêem ou com temas veiculados na Internet ou nos meios de comunicação de massa (TV, rádio) ou ainda de aprendizagens construídas durante alguma viagem.

Como foi percebido, nesse capítulo caminhamos no sentido de explicitar as relações dos participantes com a Geografia e o seu ensino, fazendo as primeiras incursões sobre a aprendizagem profissional na licenciatura.

O capítulo seguinte será dedicado às análises mais aprofundadas que os professores fizeram acerca da influência da disciplina *Ensino de Geografia* nas suas práticas docentes.

## CAPÍTULO VI

### **O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CURSO “PEDAGOGIA – SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL” SOB O OLHAR DOS PARTICIPANTES.**

Embora algumas considerações acerca da importância da disciplina *Ensino de Geografia* para a prática dos participantes já tenham sido apontadas no capítulo V, considere importante reservar um espaço maior para reflexões mais específicas que pudessem conduzir a uma compreensão mais profunda da relação entre o ensino de Geografia que os professores participantes tiveram na licenciatura e o ensino que vinham desenvolvendo em suas aulas (de Geografia).

Essa intenção não ignora as múltiplas influências que ocorrem sobre a prática, além daquelas exercidas pela disciplina. Pretende-se, tão somente, realçar esta relação para iluminar e apoiar cursos e atividades formativas que levem em conta profissionais que ensinam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em consonância com os objetivos gerais da pesquisa, a análise se baseia na perspectiva dos sete professores que participaram da investigação, todos egressos de uma das turmas do referido curso no final de 2001, todos eles professores da disciplina Geografia nas séries iniciais.

Mais uma vez reafirmo a importância de proceder essa análise considerando o contexto das políticas educacionais para a formação de professores na América Latina, por um lado, e o momento histórico por que passa o ensino de Geografia no nosso país, desde final da década de 70 do século XX, por outro.

Como primeiro item do presente capítulo apresento uma caracterização geral do ensino desenvolvido na disciplina investigada, sempre na perspectiva dos professores participantes. O objetivo é oferecer ao leitor informações sobre o que foi feito na disciplina visando subsidiar uma compreensão mais articulada das possíveis contribuições da mesma para a prática dos investigados.

### 6.1. Um perfil da prática de ensino desenvolvida na disciplina *Ensino de Geografia*: recursos, procedimentos e avaliação.

Inicialmente os participantes expressaram-se sobre a concepção de Geografia que foi veiculada no desenvolvimento da disciplina. Nesse aspecto, a concepção de Geografia não foi “a”, mas “as” concepções. Vejamos o Quadro 17 para entendermos melhor essa pluralidade de concepções que os participantes disseram ter aprendido na disciplina *Ensino de Geografia*.

Professor	Geografia era...	Conhecia essa concepção?
P1	A disciplina que “ <i>ajuda o indivíduo a pensar e a se relacionar...</i> ” sobre, com o mundo. Também proporciona mudanças na vida e no meio onde se vive.	Não respondeu.
P2	A disciplina que estuda o meio social e físico e que pode proporcionar transformações nesses meios.	Não. Passou a conhecer na disciplina.
P3	O estudo da natureza, do homem e das relações entre homem e natureza.	Sim, já possuía essa concepção desde o curso de Magistério. Apenas aprofundou-a.
P4	Uma disciplina que permite ao aluno se perceber como sujeito do meio em que vive, alguém que pode contribuir para a construção de uma sociedade melhor.	Não respondeu.
P5	Uma disciplina que tem a responsabilidade de levar o aluno a perceber o espaço em que ele vive e as suas relações com esse espaço.	Não.
P6	Uma disciplina que ajuda o aluno a se localizar e a “projetar o futuro”.	Não. Antes era uma disciplina sem nenhuma importância para a vida.
P7	Uma disciplina social que explica o espaço.	Não.

**Quadro 17- Concepção de Geografia construída ao término da disciplina *Ensino de Geografia*.**

Frente a essas concepções, que alguns dos participantes se mostraram cautelosos em manifestar, talvez por medo de “pecar” nas suas interpretações, é possível tentar compreender,

tendo em mente o referencial sobre Geografia, explícito no Capítulo I, as Geografias “vistas” pelos professores na disciplina em pauta.

Analisando as informações do quadro acima é possível perceber uma orientação teórica comum entre as definições de P1, P2, P4 e P5: para esses participantes a Geografia ensinada na licenciatura considerava o aluno como sujeito do espaço, espaço esse que parece ser visto como sendo construído socialmente e, portanto, possível de ser melhorado pelos seus habitantes. P1, por exemplo, dizia que a Geografia ensinada era uma *“Disciplina que ajuda o indivíduo a pensar bastante e também a se relacionar, principalmente no meio com o qual ele está inserido. Antes eu não tinha esse pensamento. Meu pensamento era de ler, estudar e na prova colocar”*.

P4 afirmou considerar, antes de tudo, que a Geografia ensinada na disciplina *“era uma Geografia... crítica”*. Indagada sobre como definiria essa *Geografia Crítica* ela disse:

*“Como uma Geografia que pensava mais no conhecimento que o indivíduo já tinha e a partir daí o professor ia fazendo as relações. Era uma Geografia que dava mais oportunidade ao aluno de construir o seu conhecimento. Que valorizava a opinião do aluno e procurava fazer mais relações com o meio social dele”*.

Nessa fala fica expressa mais uma vez a preocupação com os conhecimentos que os alunos possuem e com a participação do aluno no seu processo de aprendizagem. Foram vários os momentos em que os participantes enalteciam questões relacionadas ao tratamento pedagógico e didático realizado na disciplina. Mas aqui, P4 deixou bem claro que essas duas características foram as que mais chamaram sua atenção na forma de ensinar dos professores-formadores. Era um ensino que, segundo ela, dava mais chance para o aluno participar de sua própria aprendizagem, um ensino que se preocupava em relacionar conhecimentos do cotidiano com os conhecimentos escolares, um ensino com significado para os alunos. E isso é o que ela entendia como sendo Geografia Crítica.

Segundo Cavalcanti (2002, p. 78), o ensino para a compreensão do espaço atual exige dos professores uma postura diferente diante dos alunos. Em vez de tratá-los como ouvintes passivos que nada sabem *“É preciso considerar os conhecimentos e a experiência que esses*

*alunos trazem do seu cotidiano para serem confrontados com o saber geográfico mais sistematizado*". Seus estudos sobre o uso da *zona de desenvolvimento proximal*, de Vygotsky<sup>56</sup>, para a formação de conceitos geográficos, têm dado mostras de que as representações sociais dos alunos sobre diversos conteúdos são bastante úteis quando vistas e tratadas pelo docente como uma instância, um nível do desenvolvimento da formação dos conceitos científicos.

Vesentini (1999) também se posicionou sobre a importância de deixarmos o aluno aprender, de o convidarmos, de o incentivarmos a participar da construção da sua aprendizagem. Segundo ele, a

*"... escolaridade tem que ser fundamentada num ensino não mais técnico, como na época do fordismo, e sim construtivista, no sentido de levar as pessoas a pensar por conta própria, aprendendo a enfrentar novos desafios, criando novas respostas em vez de repetir velhas fórmulas"* (p. 20).

Ou seja, P4 afirmou que a Geografia ensinada na licenciatura teve essa preocupação de trabalhar a partir do conhecimento conceitual, científico ou não, que os *professores-alunos* trouxeram para as aulas.

A participante P4 ainda continuou, se voltando, então, para funções mais específicas da disciplina: *"Ela permite ao indivíduo viver melhor em sociedade. A Geografia é uma ciência social. Ela permite que o indivíduo se perceba enquanto participante do meio em que ele vive, contribuindo com isso para uma vivência melhor na sociedade (...)"*.

É possível perceber que para alguns dos participantes a Geografia parece ter deixado de ser uma disciplina onde o *"pensamento era de ler, estudar e na, prova, colocar"* como afirmou P1 e passou a ser uma aprendizagem que pode e deve ser para a vida, para ajudar a pensar, para ajudar a refletir sobre o mundo em que vivemos, para lutar por uma *"vivência melhor na sociedade"* através da melhoria do nosso espaço, do espaço do nosso aluno (KAERCHER, 2000).

---

<sup>56</sup> *A formação social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Voltando para o referencial teórico, é possível afirmar que a concepção de Geografia trabalhada na disciplina em pauta foi uma concepção Crítica. Embasada em que afirmo isto? Vejamos. Em primeiro lugar, a descrição que a maioria dos participantes fez da Geografia que aprendeu antes da Licenciatura foi de uma Geografia Tradicional: ensino mecânico, aprendizagem por memorização, conteúdos prontos e irredutíveis etc. Num segundo momento, indicam que mudaram suas visões ao expressarem suas concepções de Geografia e de sua importância para os alunos, depois de terem cursado a Licenciatura. Suas falas mostraram que aprenderam uma outra Geografia: mais significativa, menos mecânica, mais comprometida com questões sociais, ambientais, políticas.

Ao considerar que os professores não participaram de nenhuma atividade formativa em Geografia após a conclusão do curso, além daquelas referidas (palestras com editores da Scipione para divulgação dos livros didáticos) que tem endereço certo de cooptação e comércio, pode-se deduzir que a concepção sobre a qual estão se referindo foi, muito possivelmente, adquirida na disciplina *Ensino de Geografia*.

A única participante que declarou já conhecer a concepção de Geografia trabalhada no curso desde o Magistério foi P3. Sobre isso ela diz:

*“Eu tenho medo de pecar nesse conceito. Eu acho que Geografia era o estudo da natureza, do homem das relações homem-natureza e das influências também que os atos humanos poderiam causar na natureza. Se bem que eu... talvez eu não tenha... devido assim... existe algumas coisas que eu não, que não foram ditas, mais é mais ou menos isso, o básico é isso”.*

Esse depoimento demonstra incerteza. Talvez por isso ela o tenha iniciado falando do seu medo de “pecar”, de não conseguir traduzir em palavras a concepção de Geografia trabalhada pelos professores-formadores. Essa visão de Geografia como o estudo das relações entre o homem e a natureza, das influências do primeiro sobre a segunda é uma visão mais ligada às Geografias Tradicionais, ao binômio a Terra e o Homem. Aqui o homem aparece sempre como indivíduo e não como grupo social, muito menos como classe. A natureza, por sua vez, é a única grande vítima das ações maléficas do homem, não as sociedades. Além disso, a natureza também é concebida como realidade estática, sem dinâmica própria; ela está lá,

pronta. Essa forma de conceber homem e natureza não pode ser associada às Geografias Críticas.

Mas como a própria participante declarou, talvez ela não tenha entendido direito, talvez não tenha sido bem isso. Afinal, se pensamos no ensino como uma construção do sujeito não podemos esperar que todos os participantes da pesquisa tenham aprendido as mesmas coisas, da mesma forma, a partir do mesmo ensino. Assim como todos os alunos, também os *professores-alunos* chegam à universidade portando conhecimentos, características culturais, experiências que influenciam na forma como respondem às solicitações inerentes ao processo de aprendizagem ali desenvolvido.

Na visão de P6, a Geografia “*era concebida como uma disciplina muito importante para o ser humano, na qual ele aprende a se localizar e projetar o seu futuro*”. Essa percepção é interessante na medida em que ressalta a historicidade da realidade espacial e a importância do ensino trabalhar essa dinamicidade. Enquanto no ensino tradicional os conteúdos escolares são estáticos, conteúdos já sistematizados pela ciência, que é única e verdadeira, numa perspectiva *crítica* esses conteúdos são trabalhados de forma a acompanhar o movimento da história. Como disse Santos (1994), o presente contém o passado e, se bem analisado, pode nos ajudar a projetar o futuro. A ordenação espacial, hoje, não é um produto derivado unicamente das relações sociais hodiernas, mas também é resultante de como foram essas relações no passado e de como elas estão sendo planejadas visando o amanhã.

Assim, é importante a preocupação com o futuro do nosso espaço percebido por P6. Indicam que, na perspectiva de Geografia ensinada na Licenciatura, as nossas ações do presente ajudam na organização de uma determinada composição espacial futura.

Na licenciatura “Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental”, os materiais mais utilizados pelos professores da disciplina *Ensino de Geografia* foram textos, mapas e livros, letras de música etc. O texto foi o recurso citado por todos os participantes, sendo, portanto, o material didático mais utilizado nas aulas da disciplina em pauta. Com relação ao uso desse recurso didático alguns dos participantes teceram algumas críticas. Vejamos esse depoimento da professora P4:

“... no início tive muita dificuldade porque eram muitos textos para fazer leituras e discutir em sala de aula. E não tinha tempo suficiente para fazer várias leituras, para entender melhor os assuntos que seriam discutidos na sala. Era aquela agonia, era aquele corre-corre. As leituras acabavam sendo feitas muito superficialmente e com a greve dificultou mais ainda”.

O fato de os textos e livros terem sido os materiais didáticos mais lembrados pelos participantes aguçou a curiosidade de saber quais seriam esses textos, quem seriam os autores, quais livros foram lidos. A tabela nº 08 contém essas informações de forma organizada.

**Tabela 08**

**Textos e autores lidos na disciplina *Ensino de Geografia\**.**

<b>Texto / livro</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Professor</b>	<b>%**</b>
O ensino de Geografia: Recortes Espaciais para uma análise.	Helena C. Callai	P7, P6	28,6
O espaço Geográfico: Ensino e Representação.	Rosângela Doin e Elza Y. Passini.	P7, P6, P5, P4	57,1
Metamorfose do Espaço Habitado	Milton Santos	P7, P3, P6, P4, P5	57,1
Região: Evolução do conceito e fenômeno de poder e dominação.	Rosalina Braga	P4, P6	28,6
Não foi apontado	Helena C. Callai	P4, P5, P6	42,9

\*Esses foram os textos e autores lembrados pelos participantes;

\*\*As totalidades foram calculadas para cada texto ou livro citado.

Todos os autores apontados na tabela nº 08 constituem referência teórica da configuração do objeto da presente investigação. Além disso, todos eles podem ser considerados críticos do ensino tradicional de Geografia, com trabalhos reconhecidos nacional e, em alguns casos, internacionalmente. Milton Santos é, inclusive, apontado como um dos precursores da Geografia Crítica no Brasil, como já considerei anteriormente. Isso significa que o material teórico usado no curso era representante das Geografias *instituintes*.



Os professores P1 e P2 não conseguiram lembrar de textos ou autores estudados durante a disciplina. Outros, como P4, P5 e P6, apontaram os autores, mas não recordaram os títulos dos textos que foram trabalhados. A autora Helena C. Callai, por exemplo, foi apontada por 42,9% dos participantes, mas nenhum se recordou do nome da obra ou do artigo estudado. Nem por isso seus estudos sobre o lugar deixaram de ser mencionados em vários momentos dos depoimentos de alguns participantes. A importância de considerar as representações dos alunos sobre os diversos elementos da paisagem local, como ponto de partida para o ensino dos conteúdos escolares, também foi destacada pelos professores.

O texto citado por P6 e P7, de Callai (1998), publicado numa obra onde ela própria é uma das organizadoras, é um trabalho que segue a perspectiva crítica, cujas orientações não apenas questionam o ensino tradicional de Geografia, mas também apontam possibilidades de planejamento e realização de um ensino mais significativo para os alunos, mais útil para suas trajetórias sociais. Isso é feito a partir de reflexões sobre a importância de o professor de Geografia ter consciência das diversas articulações que envolvem os diferentes territórios, articulações essas cujas delimitações espaciais não são feitas com base em limites administrativos ou físicos, mas das relações entre as sociedades e delas com a natureza.

As atividades desenvolvidas na disciplina *Ensino de Geografia* que foram destacadas pelos participantes estão organizadas na tabela nº 9

**Tabela 09**

**Atividades desenvolvidas na disciplina *Ensino de Geografia* que mais chamaram a atenção dos participantes**

<b>Atividade</b>	<b>Professor</b>	<b>%</b>
Estudo do meio dentro do <i>campus</i> (observação direta da paisagem).	P1	14,3
O estudo da Cartografia (trabalho com mapas).	P2, P3, P4, P6	57,1
A elaboração de um plano de aula de Geografia.	P4	14,3
As atividades práticas, “ <i>principalmente as dinâmicas</i> ”.	P7	14,3

De acordo com a Tabela nº 09, o ensino de Cartografia foi lembrado por mais de 50% dos participantes. Vale ressaltar que o trabalho com mapas envolve uma série de conteúdos tais

como legenda, escalas, leitura, construção etc. Por isso é importante entender um pouco mais especificamente os motivos que levaram os participantes a apontarem as atividades relacionadas à Cartografia e também as demais atividades, planejamento de ensino, dinâmicas e estudo do meio.

A professora P3 destacou a falta de conhecimento sobre o assunto como um fator preponderante no seu entusiasmo pelas atividades desenvolvidas na disciplina *Ensino de Geografia*. Sua fala: *“Bem, as (atividades) que mais chamavam a minha atenção, era uma coisa que eu não dominava é... mas que eu queria. Por esse motivo ficava mais é... eu procurava mais prestar atenção eram estudos de mapas e as análises desses mapas”*.

Foi essa forma atenciosa que lhe rendeu a descoberta de uma “visão crítica” na Cartografia. Essa atividade foi muito importante, afirmou, porque *“passei a entender por quê a Europa está na parte de cima do mapa e não embaixo, essas coisas. Isso tudo era intencional, não era porque tinha que está aí. E também sobre a relatividade das coisas, que tudo dependia de ponto de vista, né?”*.

Na verdade, a professora aprendeu que os mapas são construções humanas e que, em assim sendo, expressam interesses diversos, não sendo, portanto, representações neutras, tais como havia aprendido até então. Embora a elaboração de um mapa – representação da superfície terrestre – seja um processo que exige muita informação e técnica, seu produto é muito mais que isso. No entendimento de Almeida (2001, p.13), com o qual eu compartilho,

*“... os mapas expressam idéias sobre o mundo, criadas por diversas culturas em épocas diferentes. (...). Os mapas, portanto, só podem ser devidamente compreendidos se vistos no contexto histórico e cultural em que foram produzidos, o que significa entender também os limites técnicos de cada época, evitando o equívoco de confundir essas limitações com intenções políticas”*.

Foi isso que P3 afirmou ter aprendido acerca das produções cartográficas: que elas estão sempre defendendo interesses políticos, econômico, religiosos, culturais etc. e que, portanto, devem ser analisadas sempre de forma crítica.

P4, que também apontou atividades ligadas à Cartografia como sendo uma das que mais haviam chamado sua atenção, citou uma atividade que não havia sido realizada na disciplina, mas num curso de que participou durante a licenciatura na UEFS. Ela lembrou que foi trabalhado

*“... legenda, construção de maquete. (E diz): Essas não foram na disciplina, foram num seminário que teve, relacionando a Geografia e a Matemática. A partir da construção da maquete fizemos uma planta da área, criamos a escala utilizando um barbante. Esse trabalho com escala orientou o professor como ajudar a criança a entender melhor a noção de proporcionalidade entre o tamanho real e o tamanho da representação”.*

Esse curso foi oferecido durante uma das Semanas de Geografia promovida pelos alunos e professores da licenciatura homônima. A participação era aberta à comunidade universitária. É o contexto proporcionando novos espaços de aprendizagem geográfica a um dos professores participantes.

Também o professor P2 considerou as atividades relacionadas à Cartografia como tendo sido importantes. Sua justificativa foi a deficiência que tinha nessa temática. Ele disse:

*“Esse trabalho da Cartografia foi importante. Foi mais importante ainda pela questão que minha noção sobre Cartografia era muito pouca. E a partir do momento em que foi trabalhada, passei a entender melhor a questão da Cartografia. Apesar de que ela não... até aqui, eu não pude aplicá-la devidamente como foi trabalhado com a gente em sala de aula”.*

Ele admitiu que sabia pouco sobre Cartografia. Também disse que passou a entender bem melhor o assunto depois que o mesmo foi trabalhado na disciplina *Ensino de Geografia*. Mas ao final, declarou que ainda não tinha segurança para ensiná-lo para os seus alunos. Ou seja, a aprendizagem que havia construído sobre Cartografia não fora suficiente para que o professor inovasse o ensino que praticava.

Carvalho e Gil Perez (2001) afirmam que para se sentir apto para adotar uma inovação curricular o professor precisa dominar os saberes conceituais e metodológicos da área que irá

ensinar, nesse caso, da Geografia. Embora isso já tenha sido abordado no Capítulo II, é importante reafirmar que não basta saber os conteúdos dos livros de Ensino Médio e Fundamental para ensinar bem nas séries iniciais. É necessário saber os contextos que suscitaram a construção desses conhecimentos, conhecer o processo de evolução do pensamento geográfico (inclusive as discussões atuais), as formas de se produzir o conhecimento geográfico ou os métodos científicos utilizados na área e também ter conhecimentos de áreas afins, como a História, a Climatologia, a Geologia, a Sociologia etc. Pelo depoimento de P2 ficou claro que ele não conseguiu atingir tal nível de conhecimento acerca da Geografia, mais especificamente da Cartografia.

Um fato interessante nesse destaque que os participantes deram às atividades relacionadas à Cartografia, desenvolvidas na disciplina analisada, é que eles não ensinavam os referidos assuntos. Na parte final desse capítulo retornaremos a essa questão.

Os demais participantes não justificaram suas opções pelas atividades que apontaram como tendo sido as mais significativas desenvolvidas na disciplina *Ensino de Geografia*.

A forma como os professores da disciplina *Ensino de Geografia* avaliaram a aprendizagem dos *professores-alunos* também se constituiu em preocupação do trabalho. Afinal, a avaliação, entendida enquanto parte imprescindível do processo de ensino e de aprendizagem, ajuda a revelar a concepção de sociedade, de educação e de cidadão que o docente defende. Segundo Mediano (2003), se o professor, ao avaliar seus alunos, privilegia dados que envolvem apenas memorização de fatos e informação, elabora questões que não exigem interpretação, análise, deduz-se que sua postura é a de alguém que forma pessoas repetidoras, facilmente adaptáveis aos ambientes a elas destinados.

Entretanto, vale ressaltar que não se constituiu em objetivo específico do presente trabalho analisar profundamente a prática avaliativa dos professores-formadores. Apenas, sabendo que se aprende também com o modelo de professores, principalmente daqueles que estão temporalmente mais próximos, essa questão está sendo abordada. Por isso não apresento referências sobre o tema na amplitude e profundidade que o mesmo exige.

Os participantes apontaram vários instrumentos de avaliação que foram utilizados nesse processo. A tabela a seguir os identifica de forma mais organizada.

**Tabela 10**  
**Instrumentos de Avaliação utilizados na disciplina *Ensino de Geografia*.**

<b>Instrumento</b>	<b>Professor</b>	<b>%</b>
Participação nas discussões	P2, P4, P6, P7	57,1
Seminários	P2, P3, P4, P6, P7,	71,4
Trabalhos: “Atividades avaliativas escritas”, “produções escritas”, “resenhas”.	P1, P2,P3, P4, P5, P6,P7	100,0
Pesquisa de campo	P7	14,3
Dinâmicas	P7	14,3

A prova, segundo as informações da tabela nº 10, não foi apontada por nenhum dos participantes. O que predominou na avaliação da referida disciplina foram os “trabalhos” (resenhas, sínteses de texto), os seminários e a participação nas discussões, na ordem apresentada, ou seja, avaliações de caráter mais qualitativo.

Os depoimentos de alguns dos participantes ajudam a entender melhor a forma como ocorreu o processo de avaliação na disciplina. P2 fala de produções escritas, mas não especifica o tipo de produção. Ele afirma que a avaliação foi feita *“Através de produções escritas, de participação em aula, de seminários. Nós não tínhamos provas”*. P3 também destaca a ausência de provas. Suas palavras: *“Nós fizemos seminários, nós é... analisamos textos que também serviram para a avaliação, é... provas eu não me lembro. O que mais ficou assim na minha mente foram os seminários”*.

Ainda em se tratando de avaliação, P1 toca num ponto importante do referido processo, o *feedback*. Ele diz: *“Fazíamos trabalhos e entregávamos a ele, ele corrigia e, se precisasse, ele mandava refazer”*. Essa é uma atitude de quem desenvolve uma avaliação voltada para a melhoria e ampliação da aprendizagem do avaliado.

O mandar refazer, entretanto, precisa ser antecipado pelo diálogo entre avaliador e avaliado: isto porque o primeiro precisa compreender o caminho cognitivo que o segundo percorreu no seu raciocínio sobre o conhecimento. O papel do primeiro é, nesse caso, o de compreender, para a partir daí, orientar, melhorar, ajudar. A finalidade do professor ao corrigir um trabalho é compreender o raciocínio usado pelo aluno e, a partir dessa compreensão, procurar orientá-

lo para a reformulação (ou não), a ampliação ou redefinição do entendimento inicial (PINTO, 2004). Entretanto, com relação aos professores-formadores da disciplina em pauta não se tem informação que nos permita conhecer seus objetivos ao pedirem aos *professores-alunos* para refazerem os trabalhos.

Também um estudo do meio foi apontado como atividade avaliativa. Foi P5 quem declarou:

*“... fomos pra Lençóis (Ba). Foi importante porque nós pudemos perceber as diferentes paisagens, é... o que é natural, o que era transformado, a questão do relevo, não é? Os solos, os diferentes tipos de solos, os recursos naturais, as lagoas, que existem várias, lá nessa localidade”.*

Pela fala da participante não foi possível compreender como esse estudo foi avaliado, como foi feita a sistematização e a apresentação das aprendizagens construídas.

Em síntese, além dos instrumentos de avaliação, pouco foi dito pelos participantes sobre a temática. E os instrumentos, sem a forma de utilização, também dizem pouco para que se possa compreender mais profundamente como a avaliação da aprendizagem dos *professores-alunos* foi realizada na disciplina *Ensino de Geografia*. O que ficou caracterizado foi a ausência de provas e a grande presença de “produções escritas”.

Os participantes ainda abordaram a prática dos professores que lecionaram a disciplina *Ensino de Geografia*. As características da prática dos professores-formadores lembradas pelos participantes foram muito diferenciadas entre si. Apenas o **domínio dos conteúdos** foi destacado por quatro dos sete professores, e o **compromisso com a disciplina**, por três. Com relação ao primeiro, domínio dos conteúdos, os participantes afirmaram que o que mais admiraram na prática dos professores que estiveram à frente da disciplina *Ensino de Geografia* foi:

*“... competência para escolha e exposição dos conteúdos” (P7);*

*“domínio do assunto” (P3);*

*“forma de passar os conteúdos, segurança com relação ao conhecimento dos conteúdos ensinados”* (P4); e

*“os dois são professores que demonstraram ter bastante conhecimento a respeito da disciplina”* (P2).

Embora utilizando palavras diferentes, os participantes ressaltaram o fato de que os dois professores da disciplina investigada sabiam os conteúdos que foram ensinados. Já há algumas décadas, os estudos sobre formação docente têm procurado definir alguns conhecimentos básicos que o professor precisa ter para desenvolver seu trabalho com competência. Dentre esses conhecimentos, os *saberes disciplinares* (TARDIF, 2002) continuam sendo um dos pilares fundamentais para o exercício da referida atividade.

Os *saberes disciplinares* são os referentes às diversas áreas do conhecimento com as quais os docentes irão atuar, saberes esses construídos pelas sociedades, eleitos e organizados em disciplinas no interior de universidades e faculdades, na maioria das vezes.

A falta de domínio dos conteúdos pode significar a realização de um trabalho de transmissão de assuntos tal qual é apresentado nos livros didáticos, não raro desconectado das vivências e conhecimentos de mundo que os alunos trazem com eles para as escolas.

Na visão de Tardif (2002, p.38), *“Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”*. Esses grupos são, em geral, hegemônicos cultural e economicamente. Por isso é importante que os professores de Geografia das séries iniciais do ensino fundamental também tenham um conhecimento mais aprofundado da história da ciência, das suas tendências teóricas e metodológicas, de suas formas de produzir conhecimento. Só assim terão competência para escolher, a partir do programa básico exigido, a Geografia que querem ensinar, sabendo por que e para quê a estão ensinando.

Os participantes citaram ainda outros aspectos da prática dos docentes, além do domínio dos conteúdos. P7, por exemplo, destacou *“a valorização das experiências docentes de cada um dos alunos participantes do curso”*, por parte dos professores-formadores. Essa valorização dos conhecimentos experienciais dos *professores-alunos* sobre suas atividades como professores, inclusive de Geografia, vem ajudar na compreensão da concepção de ensino e de

aprendizagem dos professores-formadores. Para estes, os conhecimentos dos *professores-alunos* (experenciais, disciplinares, da formação em magistério) parecem ter sido indicativos importantes para o processo de gestão de suas práticas, de condução, de orientação de suas atividades frente à disciplina *Ensino de Geografia*.

A fala de P7 indica, portanto, que os professores-formadores não os trataram como seres passivos, *tábulas rasas*, que vieram à universidade apenas para receber conhecimento, mas sim como sujeitos que já atuavam na atividade docente, que haviam construído saberes sobre ela e que só iriam ampliá-los, transformá-los ou substituí-los na medida em que os mesmos fossem compreendidos (Que conhecimentos estou ensinando? A quem benefício com esse tipo de ensino? Por que ensino dessa forma?), questionados e, finalmente, negado. Marcelo García (1998), analisando várias pesquisas sobre crenças, imagens e conhecimentos de professores em formação afirma que, na maioria dos casos, a influência dos cursos de formação na mudança dessas idéias é bastante limitada, justamente porque elas (as idéias sobre as crenças, conhecimentos, imagens) são desconsideradas nos referidos cursos.

Assim, para influenciar, de fato, na prática desses *professores-alunos*, é necessário que os formadores saibam como entendem a Geografia, quais conteúdos ensinam, por que os ensinam, como ensinam, quais suas maiores dificuldades, suas perspectivas para a disciplina, para, a partir desses conhecimentos tentar ajudá-los a compreenderem essa prática e a reconstruí-la com base num referencial de Geografia Crítica que se posicione contra essa organização espacial injusta e tão socialmente desigual.

P5 falou da coerência entre a prática e a teoria, entre defesas teóricas e exercício docente dos professores-formadores em sala de aula. Ela disse: “*O que mais me chamou a atenção foi a relação mesmo da teoria que eles trabalhavam com a prática deles em sala de aula*”.

Essa questão já foi, inclusive, abordada em outro momento desse trabalho, quando, fundamentada em Torres (1998), afirmamos a necessidade dessa coerência entre o ensino que as formações docentes universitárias estão a defender teoricamente e a prática de ensino desenvolvida pelos seus docentes junto aos futuros professores e *professores-alunos*.

Em outras palavras, se queremos que os *professores-alunos* ensinem uma Geografia comprometida com a construção de um espaço mais humano, organizado de forma mais justa



do que o que temos hoje é necessário desenvolver, também na universidade, um ensino condizente com esse posicionamento teórico. O que não se pode mais é continuar ensinando sob o lema faça o que eu digo e não o que faço.

A atitude tranqüila dos professores ao desenvolverem suas aulas foi destacada por P3. Usando suas palavras: “... *eles eram assim... não traziam stress pra gente, nós estávamos sempre tranqüilos... nós estávamos sempre de bem com a vida, vamos dizer assim, né?*”.

P2 destacou “*O envolvimento deles com a disciplina, o gosto que eles demonstravam ter pela disciplina, a paixão que eles tinham que fazia... despertar mais na gente ainda a vontade de aprender*” como tendo sido o que mais o marcou na prática dos professores-formadores.

O que mais chamou a atenção de P1 na prática de um dos docentes que esteve coordenando a disciplina foi que:

“... *ele questionava, (...) ele exigia, então quando ele exigia você era obrigado a aprender mais. Muitas vezes era até questão de relaxamento, de uma coisa ou outra você não pegava legal, mas a prática dele exigia. Exigia porque ele sabia que nós precisaríamos pra aprender*”.

Esse foi um dos poucos momentos em que os participantes diferenciaram os dois professores-formadores. No geral, eles sempre se manifestaram com relação ao ensino desenvolvido na disciplina *Ensino de Geografia* sem estabelecerem diferenças entre os dois, o que faz supor que não devem ter existido mudanças muito expressivas entre as suas práticas.

P6 destacou aspectos mais técnicos do ensino dos professores-formadores. Para ela “*A discussão coletiva dos textos, o trabalho prático, a não utilização de questionários como vimos durante todo o ensino médio*” foram os aspectos mais marcantes. O fato de essa resposta haver chegado até mim através do correio<sup>57</sup> me impossibilitou de entender melhor o raciocínio do participante sobre “*a não utilização de questionários*”. Pela sua narrativa penso que se referiu à forma como aprendeu Geografia no ensino médio, através de questionários.

---

<sup>57</sup> Essa informação veio no segundo momento da pesquisa quando os participantes tiveram a oportunidade de ler o que haviam dito na entrevista, reestruturarem respostas e acrescentarem fatos que não haviam sido abordados inicialmente. Esse material, reorganizado pelos participantes, foi-me enviado pelo correio.

Essa técnica, bastante utilizada nas avaliações da aprendizagem no ensino tradicional, era feita da seguinte forma: os professores passavam várias questões, muitas vezes de respostas curtas, outras discursivas, mas sempre esperando como resposta os conhecimentos do livro didático que haviam “passado” para que os alunos decorassem. Esse elenco de questões é que era denominado de questionário. Pela fala de P6, suas lembranças do referido instrumento não eram muito positivas, pois elogia os professores-formadores da disciplina *Ensino de Geografia* por não terem feito uso do referido questionário.

Enfim, esse foi o perfil da disciplina *Ensino de Geografia* na perspectiva dos participantes: um perfil bastante heterogêneo nos vários aspectos abordados, mas que permitiu uma compreensão do que ela representou para eles. Embora com ênfases diferentes (uns na forma de ensinar, outros na concepção, nos conceitos adquiridos etc.) todos os participantes declararam que o ensino desenvolvido na disciplina em análise foi um referencial importante em suas vidas de alunos e de professores de Geografia. Segundo afirmaram, os professores-formadores dominavam os conteúdos que ensinavam, faziam relação entre teoria e prática, entre os conteúdos ensinados e seus saberes experienciais, demonstravam ter compromisso e prazer com o trabalho, desenvolviam uma prática mais dinâmica e participativa do que alguns dos professores que os participantes tiveram no ensino médio. Essas características não são citadas por todos os participantes, mas representam a junção das observações de todo o grupo.

A seguir, continuando a busca do entendimento de como os participantes interpretavam o ensino de Geografia que tiveram na licenciatura “Pedagogia - Séries Iniciais do Ensino Fundamental” passei a analisar mais especificamente como os professores participantes da pesquisa disseram que foi desenvolvido esse ensino. Inicialmente, abordo a importância da disciplina *Ensino de Geografia* na visão dos participantes.

## 6.2. A importância da disciplina *Ensino de Geografia* na perspectiva dos participantes

A disciplina *Ensino de Geografia* foi considerada pela maioria dos participantes da pesquisa como uma das que mais contribuiu para o exercício de suas práticas profissionais, juntamente com Ensino de História (57,1%). No Quadro 18 poderemos conhecer as disciplinas apontadas pelos docentes como as “mais importantes do curso” e os motivos dos destaques.

<b>Disciplina</b>	<b>Professor</b>	<b>Motivo</b>
Ensino de Geografia	P1, P3, P4, P6	A maneira como o Professor ensinava (P1, P4). É uma disciplina que está presente no currículo que ensina (P6).
Ensino de História	P1, P3, P4, P6	É “apaixonado” por História (P1). É uma disciplina que está presente no currículo que ensina (P6).
Formação do leitor	P2	Despertou o gosto pela leitura (P2).
Ensino de Língua Portuguesa	P3, P4, P6	A atuação como docente melhorou (P3). É uma disciplina que está presente no currículo que ensina (P6).
Ensino de Matemática	P3, P6	A atuação como docente melhorou (P3). É uma disciplina que está presente no currículo que ensina (P6).
Arte e educação	P3	Tem grande admiração pela área de Artes (P3).
Todas elas	P5	

**Quadro 18 - Disciplinas mais importantes da licenciatura para os participantes.**

As justificativas para que as disciplinas fossem classificadas pelos participantes como “mais importantes” passam pela paixão, pela admiração e chegam ao pragmatismo - a melhoria na prática -, ao fato de serem disciplinas que eles ensinam (caso de Português, História, Geografia e Matemática) o que, por si só, já desperta um maior interesse. P1 ressaltou a competência do professor que esteve à frente da disciplina *Ensino de Geografia* como um fator decisivo na importância que a mesma teve para ele. No seu depoimento ele afirma que o professor “colocava a Geografia de uma forma tão simples que você entendia. Você pegava assim fácil, muito fácil”.

A atuação negativa de alguns docentes também foi lembrada pelos participantes. Na visão de P4 *“Tiveram aquelas disciplinas que eram importantes mas não houve o compromisso do professor da disciplina em contribuir melhor para a nossa prática, principalmente a disciplina Ensino de Ciências”*.

Um outro aspecto destacado pelos participantes foi a relação das disciplinas com suas atividades docentes. P3 diz que as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática foram as mais importantes. A sua fala foi: *“... eu sinto que melhorou meu trabalho, mas eu gostaria que fosse bem melhor. (...) na época da disciplina de Matemática, que eu aprendesse muito mais coisas do que eu aprendi”*. Já P6 apontou as disciplinas de *“Português, Psicologia, Matemática, História e Geografia”* porque, segundo ela, *“são disciplinas que mais exigem de nós na área que trabalhamos”*. Mas as suas respostas ficaram nisso, me deixando sem saber o que de fato significou essa melhora que P3 disse ter sentido que ocorreu no seu trabalho e nem entender como as disciplinas apontadas por P6 a ajudou na sua prática.

P5 afirmou ter superado a idéia, adquirida na sua trajetória como aluna e professora, de que as disciplinas *“como a Geografia”* eram menos importantes do que outras. Vejamos seu depoimento:

*“Para lhe ser sincera, antes eu achava que as disciplinas que eram mais importantes eram Matemática e Língua Portuguesa. Hoje eu vejo que todas estão no mesmo patamar, no mesmo nível. (...) Então acho que há uma relação entre as disciplinas, não há separação, não há uma mais importante que outra. Talvez existam umas que sejam mais cobradas que outras, mas mais importante, não”*.

Essa visão da participante parece ir, a princípio, na mesma direção dos resultados apontados por Mizukami et al (2002): no ensino de Língua Portuguesa e Matemática é que reside a profissionalidade dos professores. Estes são geralmente os componentes curriculares ensinados na escola e que as maiores cargas horárias. Os demais componentes curriculares das séries iniciais têm uma carga horária menor e usualmente são ensinados tendo como fonte os livros didáticos e as datas comemorativas.

Em outras palavras, nos currículos dos ensinos fundamental e médio as disciplinas desse ramo científico são sempre tratadas como secundárias, tanto pelos professores das demais disciplinas quanto pelo próprio currículo que lhes reservam uma carga horária sempre inferior à das disciplinas consideradas “mais importantes”, ou seja, Português e Matemática. Vesentini (1994) chama atenção para o fato de que na época em que a reprovação ainda era praticada nas escolas de São Paulo, essas disciplinas não tinham competência para reter nenhum aluno na mesma série. Nesse contexto, a mudança de P5 é muito importante, pois aponta para a necessidade de ampliar o leque de conhecimentos ensinados nessa etapa da escolarização.

A professora P7 não identificou disciplinas que houvessem contribuído de modo especial para sua prática. Segundo ela, “*todas as disciplinas tiveram grande contribuição para a minha atuação docente*”.

A seguir, poderemos acompanhar as aprendizagens que os participantes destacaram como tendo sido proporcionadas pela disciplina *Ensino de Geografia*, ou seja, o que afirmaram ter aprendido na referida disciplina.

<b>Professor</b>	<b>Conhecimentos conceituais</b>	<b>Conhecimentos Procedimentais</b>	<b>Conhecimentos Atitudinais</b>
P1	Conceitos básicos da disciplina.		As “coisas” podem ser vistas de várias formas. Ex. Paisagem não é só o belo.
P2	Espaço social, espaço físico e suas influências mútuas.	Avaliar um livro didático e como utilizá-lo com os alunos.	
P3			Ensinar Geografia despertando no aluno a consciência de que ele é responsável pela organização do espaço geográfico.
P4	Espaço geográfico, Região, representação cartográfica.	Elaborar maquetes; produzir textos coletivos; Ensinar a partir de mapas e de músicas.	
P5	O aluno é sujeito do seu espaço.	Ensinar a partir de brincadeiras e jogos. Ensinar utilizando outras fontes de conhecimento diferentes do livro didático. Ensinar conteúdos conceituais associados às suas utilidades, importâncias etc.	Valorizar o ensino de atitudes responsáveis frente ao ambiente, ao lugar. A importância de incentivar o exercício da cidadania, o respeitar ao outro.
P6		Ensinar fora de sala de aula, investigando com os alunos o espaço real; Não utilizar o livro didático como fonte única de ensino.	
P7			Valorizar os conhecimentos dos alunos e utilizá-los em sala de aula.

**Quadro 19 - O que os participantes aprenderam na disciplina Ensino de Geografia**

As aprendizagens que os participantes declararam terem sido construídas na disciplina *Ensino de Geografia* foram organizadas em algumas categorias, que aparecem no Quadro 22, para facilitar a análise das mesmas. Considerando como conteúdos de aprendizagem não apenas os conhecimentos conceituais (fatos, conceitos e princípios), mas também os procedimentos ou “saber fazer” e as atitudes traduzidas no como agir ou “como ser”, as referidas aprendizagens foram classificadas em: aprendizagens de conceitos específicos, procedimentos e atitudes (ZABALA, 1998).

Vale ressaltar que a referida organização das aprendizagens em categorias foi feita pós-entrevista, pois a intenção não era apresentar exemplos ou sugestões de conteúdos pensados *a priori* para os participantes, mas deixá-los livres para destacarem os tipos edificadas na disciplina em pauta.

Com relação à primeira categoria, a das **aprendizagens conceituais**, referente aos conceitos, fatos e princípios específicos da Geografia, os professores não se aprofundaram muito. Embora vários objetivos específicos da disciplina estivessem voltados para essa meta, como, por exemplo, “*Conceituar e entender o espaço geográfico como a principal categoria de análise da Geografia*” e “*Discutir a importância dos conceitos de lugar, paisagem, território e região para a análise do espaço geográfico*”, foram poucas e breves as considerações sobre esses conhecimentos.

Mesmo assim, é importante destacar que alguns conceitos mudaram e outros foram construídos. P1 afirmou que ocorreu uma mudança no conceito que ele tinha de paisagem. Ele diz:

*“Antigamente eu achava que... paisagem era só aquela coisa linda e maravilhosa, aquele verde... aí, discutindo com o professor, aprendi que não. Paisagem é tudo o que você vê. Um lixo ali é uma paisagem, aquele planalto ali é uma paisagem, aquelas árvores é uma paisagem. Pra mim paisagem era só aquele verde, muito bonito, aquela floresta”.*

O conceito de paisagem não é exclusivo da Geografia. São várias as áreas que também o utilizam, a exemplo da Arquitetura e Urbanismo. Além disso, a palavra paisagem é de uso

comum, sendo usada para designar “espaço de terreno que se abrange num lance de vista” ou ainda “pintura, gravura ou desenho que representa uma paisagem”<sup>58</sup>.

Na Geografia, paisagem tem sido um conceito relevante desde a sua sistematização como ciência, no século XIX. Na corrente tradicional ela foi considerada o próprio objeto de estudo da ciência em pauta (SANTOS, 1994; CAVALCANTI, 1998) já que para a maioria dos teóricos a Geografia era a ciência do espaço visível, ou seja, da paisagem. E como a Geografia tinha como propósito esconder as contradições sócio-espaciais, ou seja, as desigualdades decorrentes das relações econômicas, sociais, étnicas, de domínio e exploração, os livros desta disciplina estiveram, durante muito tempo (em alguns, ainda persistem até hoje), repletos de “belas paisagens naturais” dos diversos espaços terrestres. Quem de nós não associa um livro didático de Geografia a uma de suas fotos mostrando alguma bela paisagem natural do mundo?

No caso da Geografia do Brasil era comum a presença de cachoeiras (as cataratas de Iguaçu), um grande rio (o Amazonas e o São Francisco), as grandes planícies (amazônicas) as serras (do Mar e Mantiqueira), os picos mais altos (da Neblina), a vegetação exuberante (florestas amazônica e tropical) etc. nos nossos livros didáticos. A concepção que P1 tinha de paisagem foi, possivelmente, herdada dessa visão de Geografia como o estudo do espaço terrestre, espaço esse que é composto por aspectos físicos ou naturais e humanos, e cujo ensino tradicional se ocupou de mostrar como um conjunto harmônico, engendrado pela natureza e expressado na *paisagem*.

A visão de paisagem como sendo “*tudo o que se vê*” é, provavelmente, resultante de leituras de uma perspectiva geográfica crítica. Foi de Santos (1994, p.61) essa formulação de paisagem como “*Tudo aquilo que nós vemos, o que a nossa visão alcança*”. Para esse autor, a *paisagem* é expressão visível do espaço que precisa ser desvendada cientificamente. A observação, a percepção, são procedimentos feitos por todos. Mas é preciso

---

<sup>58</sup> Aurélio século XXI: o novo dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2002.



*“... ultrapassar a paisagem como aspecto para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência” (SANTOS, 1994, p. 62).*

Se a paisagem é tudo o que a vista alcança não é só o belo. Nossa vista enxerga o bairro limpo e organizado, as belas casas com vários carros na garagem, mas também vê na mesma cidade, o bairro pobre, de pessoas subempregadas e desempregadas, sem nenhuma infra-estrutura, lugares esses onde, algumas vezes, os carros nem conseguem entrar devido ao relevo altamente acidentado, os esgotos a descobertos etc.

Os morros lindos e verdes também podem ser vistos como favelas ocupadas por casebres diversos que sofrem desbarrancamentos a cada inverno que passa e cujos territórios são dominados pela violência. Enxergamos ainda bairros que não se situam em nenhum desses extremos, mas que tem as condições básicas de uma sobrevivência digna: moradias, ruas pavimentadas, redes de água e esgoto, postos de saúde, escolas, policiamento etc. Tudo isso é *paisagem*, é o que diz P1. E cabe ao professor de Geografia proporcionar aos alunos, desde as séries iniciais, a compreensão de como esse aspecto visível do espaço foi e é construído através dos tempos; dos tempos sociais, dos seus atores, e de como eles (os alunos) podem se posicionar na sociedade para melhorar essas paisagens não apenas na sua aparência, que é muitas vezes enganadora, mas nos seus verdadeiros significados. A questão que ficou por ser analisada é: será que P1 conseguiu ultrapassar a simples percepção e chegar ao verdadeiro sentido das paisagens? Ou será que ficou apenas na constatação de que existem paisagens bonitas e feias, naturais e humanizadas?

P5 diz que na disciplina *Ensino de Geografia* aprendeu a ensinar aos seus alunos que eles também podem agir no espaço. Vejamos sua fala:

*“Eu aprendi a importância de mostrar pros meus alunos que ele é um ser social, histórico; que ele é um agente ativo capaz de transformar o meio em que ele vive. Eu aprendi a importância de mostrar pros meus alunos a valorização do espaço onde eles vivem, (...) que eles precisam aprimorar, não sei, a questão da cidadania, do respeito a si próprio, do respeito ao espaço do outro. Eu aprendi também que eu não tenho que me deter*

*unicamente a exigir dos meus alunos apenas os conceitos, o que é o rio, mas perceber o que eu posso fazer para preservar aquele rio”.*

As aprendizagens a que P5 se referiu não poderiam ter sido construídas a partir de um ensino tradicional de Geografia que defende o oposto disso. Na tentativa de descobrir as fontes a partir das quais a participante havia construído as concepções expressas acima, deparei-me com os nomes de Milton Santos, Helena C. Callai, e Elza Passini, autores dos livros que os professores formadores usavam. Callai (2000) defende uma consciência de espaço como algo construído social e processualmente. Segundo ela,

*“... as relações sociais que ocorrem se materializam em edificações que podem ser observadas fisicamente. São as paisagens dos lugares. E se existe uma materialização física da vida, concretizada no espaço, cabe-nos na Geografia fazer o estudo e a interpretação dessa realidade, a partir da análise espacial, sem ficar nas aparências, apenas” (p. 93 - 94).*

Sem dúvida a autora defende uma visão *crítica* de espaço geográfico. Aliás, seus estudos sobre a categoria *lugar* são fontes de pesquisa indispensáveis na formação de professores de Geografia a partir de uma abordagem crítica, inclusive para os *polivalentes*, haja vista que a referida categoria é apontada por vários autores (STRAFORINI, 2004; PCN, 1997; CALLAI, 2000 e 1998; CALLAI e CALLAI, 1998) como sendo uma das principais do ensino de Geografia nessa fase, a séries iniciais do ensino fundamental. O lugar do aluno é o seu espaço de vida, de relações com o mundo; nessas relações ele aprende a vê-lo, a concebê-lo, a vivê-lo, a senti-lo a partir da sua própria perspectiva, que é, por seu turno, formada a partir de influências culturais, sociais, econômicas, políticas. E é a partir dessas aprendizagens espaciais cotidianas, confrontando-as com os conhecimentos geográficos escolares, que o aluno irá construir novos conhecimentos (CAVALCANTI, 1998).

Apesar de poder ser desenvolvido em todas as séries, é nas séries iniciais que o estudo do *lugar* possui maior significado, pois é o momento em que os alunos estão numa fase onde as aprendizagens são mais significativas quando envolvem espaços conhecidos ou que tenham algum interesse em conhecer.

Também é de Callai (2000) a defesa de um ensino de Geografia voltado para a aquisição de valores básicos

*“... para a formação da cidadania, dentre os quais (...) aparece com grande peso a questão da sustentabilidade da Terra, expresso através da insistência de temáticas referentes ao meio ambiente, o que demonstra de forma muito clara que são necessários o conhecimento e o respeito à natureza”.*

Enfim, parece que P5 apreciou e aprendeu a aproveitar em sua prática alguns fundamentos teóricos de alguns dos autores estudados.

Alguns conhecimentos de posturas que poderão ser desenvolvidas no processo de ensino ou **conhecimentos procedimentais** também foram apontados pelos participantes como tendo sido construídos na disciplina *Ensino de Geografia*. Vejamos o que alguns deles destacaram. P5 fez referências a aprendizagens sobre o uso do livro didático nas aulas de Geografia. Ela diz que aprendeu *“... a ver além do que tá ali no livro didático. Não que eu não use o livro, não é isso que eu estou dizendo. Porque em alguns momentos ele é importante, sim. Mas não ficar ali no livro, extrapolar as questões que há no livro didático”*. Ou seja, ela diz ter ultrapassado a visão de ensino como leitura e resolução de exercícios do livro didático, uma prática bastante comum no ensino enciclopédico e decorativo. Segundo seu depoimento, passou a valorizar outras formas de apresentação do conhecimento geográfico escolar para os alunos.

Retornando um pouco à prática de P5, discutida no capítulo V, dá para entender como ela dizia desenvolver essa aprendizagem para além do livro.

*“Eu sempre começo do que o aluno já conhece, no caso. Da realidade dele, do espaço que ele vive”, afirma ela. “Eu gosto muito assim de trabalhar com a questão da preservação do meio ambiente, com a preservação da natureza, a questão assim, do desmatamento. Porque eu trabalho na zona rural, então meus alunos podem vivenciar isso”.*

O que posso afirmar é que ela disse ter adotado uma postura de ensinar conduzindo os alunos a participarem ativamente da construção dos seus conhecimentos. A realidade concreta dos alunos parece ter sido adotada por P5 como conteúdo escolar. E isso reflete aprendizagem metodológica, aprendizagem de uma perspectiva a partir da qual é realizada a prática de ensino. Com base nesse entendimento, se os alunos vivem na zona rural de um município do interior da micro-região de Feira de Santana foram as paisagens desse espaço (as queimadas, as lagoas, o desmatamento etc) que a professora afirmou ter procurado explorar em suas aulas de Geografia. E como disse Kaercher (2003, p.53), *“... o rio poluído, as queimadas, são elementos da paisagem. Precisamos falar deles em nossas aulas, mas não no intuito de descrevê-los! Ver suas causas para que possamos construir com nossos alunos alternativas a esse projeto de sociedade que aí está”*.

Procurei então saber se P5 ficava apenas na descrição das paisagens locais. Segundo ela, ao ensinar um elemento da realidade dos alunos, como a lagoa que está morrendo numa localidade próxima à escola, ela procura levantar discussões sobre as causas da destruição, o que pode ser possível fazer para reverter à situação (Preservar a vegetação que ainda há? Parar de jogar lixo?). Isso mostra que P5 parece ter “ultrapassado a aparência” no estudo da paisagem do lugar. Ela não apenas disse ter mostrado a lagoa que nesse caso era a paisagem em estudo, mas procurou encontrar as causas daquele fenômeno e algumas possíveis soluções. Ou seja, a paisagem foi tratada como algo resultante da ação dos homens, no caso uma ação prejudicial, e, ao que parece, como podendo ser interpretada como aspecto em movimento, que pode vir a ser totalmente destruída ou, talvez, recuperada, dependendo também das atitudes das pessoas. Mesmo assim ainda faltaram explicações para que possamos entender as conexões (se foram feitas) entre o estudo da lagoa e os conteúdos escolares geográficos: quais os objetivos de levar os alunos até a lagoa, de estudá-la, discutir possíveis causas (que não foram explicadas pela participante), conseqüências e possibilidades de sobrevivência? Que conteúdos geográficos podem ser trabalhados a partir desse estudo de campo? Que questões podem ser levantadas para o estudo de situações semelhantes em outros espaços? Que conceitos podem ser explorados? Ou seja, a professora não explicou a relação que fez do estudo de um caso, do lugar dos alunos, com o contexto maior e isso faz diferença, pois seriam justamente essas relações que representariam a ampliação, o alargamento dos conhecimentos dos alunos. Sem elas, o estudo pode ter sido simplesmente “o estudo da lagoa do pé de serra”.

Também P3 afirmou que através das aprendizagens construídas na disciplina passou “... a ter essa consciência de (...) que ensinar Geografia não é só falar, ensinar, dar os conceitos. Mas sim é... despertar na pessoa aquela consciência de que ela é responsável por... pelas mudanças para melhor ou para pior que possam acontecer no mundo”.

Pelos depoimentos de P5 e P3, a disciplina *Ensino de Geografia* parece ter contribuído para o conhecimento de uma concepção de ensino onde o aluno é mais participativo em relação à construção do seu saber, saber esse que parece ter adquirido um sentido mais humano e está mais referenciado na realidade concreta do aluno.

Os participantes também apontaram alguns procedimentos técnicos adquiridos através da disciplina *Ensino de Geografia*. P2 destacou o trabalho com o livro didático em sala de aula. A capacidade de avaliar os pontos positivos e negativos de um livro, as ideologias neles presentes. P4 ressaltou as aprendizagens acerca de ensinar a partir de maquetes, do ensino através de mapas, plantas, a exploração de músicas durante as aulas de Geografia etc. P5 destacou ainda

*“... a importância dos jogos, das brincadeiras, não no sentido só de brincar, mas no sentido do que tem por trás disso. Por exemplo, a brincadeira do caça tesouro, qual a importância dessa brincadeira? Não é só a questão do aluno brincar por brincar, mas ele mapear, é ele ter noção do que é lateralidade, do que é frente, atrás, lado direito, lado esquerdo”.*

A exploração da teoria piagetiana<sup>59</sup> para estudos acerca da elaboração da noção de espaço pela criança é um trabalho que vem sendo feito por Almeida e Passini (1989) e Almeida (2001), autoras cujos nomes foram apontados por alguns participantes (P4, P5, P6 e P7) como tendo sido referências de estudo na disciplina *Ensino de Geografia*. Segundo as autoras, a criança reconhece o ambiente, o espaço em que vive, a partir do esquema corporal, definido como base cognitiva a partir da qual ela planeja e executa a exploração do mundo (ALMEIDA, 2001). Nessa exploração, ela desenvolve predominantemente um lado do corpo, geralmente o lado direito, o que significa que ela passa a organizar suas relações espaciais a partir de duas partes “assimétricas”: a direita e a esquerda. São essas as noções de lateralidade

---

<sup>59</sup> Estou me referindo especificamente à obra *A representação do espaço na criança*, de Piaget & Inhelder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

que, associadas às noções de “frente” e “atrás”, vão servir de referências para as ações de orientação e localização da criança no espaço.

São exatamente essas noções de lateralidade a que P5 se refere acima. E as preocupações com a relação da criança com o espaço, como se dá a evolução dessas relações, o processo de *descentralização*, quando ela consegue, finalmente, projetar outros esquemas de referência para localizar os objetos no espaço que não mais apenas *esquema corporal*, são estudos característicos das perspectivas *críticas* da Geografia.

Os participantes ainda destacaram **aprendizagens atitudinais** construídas durante a disciplina *Ensino de Geografia*. P7, explicando o que aprendeu na disciplina supracitada diz: “*Aprendi, principalmente, a valorizar os conhecimentos que os alunos já possuem e utilizá-los na sala de aula*”. Essa valorização foi feita, segundo ela, através da problematização dos temas da realidade mais próxima e do envolvimento de todos os alunos na construção dos conceitos ensinados. Segundo a professora, os alunos observavam, descreviam as paisagens locais e registravam as informações. Mas resta ainda a questão principal que não podemos deixar de perguntar: e a construção dos conceitos?

A atitude de valorizar, durante as aulas de Geografia, os conhecimentos que os alunos têm sobre o espaço onde vivem se constitui num posicionamento metodológico, numa defesa de aprendizagem como construção do sujeito, do aluno, auxiliado, orientado, provocado, pelo professor. As Geografias Críticas enfatizam essa visão da prática de um ensino a partir do cotidiano (KAERCHER, 1997; CALLAI, 1998; CAVALCANTI, 1998 e 2002). Esse posicionamento, por sua vez, incentiva a saída da sala de aula, a observação direta da paisagem local, instiga as dúvidas, os por quês tão comuns em crianças das séries iniciais. E esse é um aspecto bastante positivo no ensino de Geografia.

Mas é preciso, como disse Callai (2000), ultrapassar a observação e descrição dos lugares, tão habitual nas práticas tradicionais da disciplina. É importante estudar o lugar concretamente, observá-lo, descrevê-lo. Mas não podemos parar nisso, como parece ter sido o caso de P7. É imprescindível conduzir os alunos a compará-los, classificá-los, buscar as suas causas, questionarem essas causas, visualizarem possibilidades, perspectivas de reordenações mais justas para as pessoas que os habitam; são essas análises que conduzirão os educandos à compreensão das paisagens para além do observável, do exposto aos olhos.

E os professores entrevistados, agiram dessa forma? Pela fala de P7, não. Segundo ela, seus alunos faziam “*Observação, descrição da paisagem local e registro de informações*”. Como não temos informações mais aprofundadas sobre esses procedimentos (a participante estimulava essa observação? Orientava antes? Discutia depois?) até podemos afirmar que ela avançou sim, mas talvez ainda não possibilite aos alunos criar, participar, interferir no meio.

Em síntese, foram essas as aprendizagens que os participantes destacaram como tendo sido construídas na disciplina investigada: alguns poucos conhecimentos conceituais, como os conceitos de região e paisagem, procedimentos metodológicos que concebem o aluno como sujeito no processo de construção dos seus conhecimentos sobre o espaço geográfico, espaço esse que afirmaram ter apreendido como sendo uma construção social passível de ser modificada, melhorada; também afirmaram ter aprendido algumas técnicas específicas para o ensino da Geografia como a utilização de brincadeiras e jogos no desenvolvimento de noções sobre orientação e localização etc., a importância de ajudar, de orientar os alunos para a formação de alguns valores, como o respeito ao outro, o compromisso com o espaço deles etc.

O que significam essas aprendizagens apontadas pelos participantes como tendo sido construídas na disciplina *Ensino de Geografia*? Nesse momento me reporto a Charbonneau e Héту (2001) que falando sobre os desafios dos cursos de formação básica, alertam para o cuidado que os formadores devem ter com as “armadilhas da prática reflexiva”. Para eles, “*é nesse ponto que os estudantes que compreenderam a importância de parecerem reflexivos acrescentam sistematicamente esse ingrediente a seus diferentes trabalhos com a intenção de impressionar o professor*” (p.79). Fazendo um paralelo, é possível questionar: será que os professores responderam às questões feitas, tanto na entrevista como no questionário, tendo em conta o interlocutor, que é pesquisador e que foi um dos responsáveis pela disciplina que ora avaliam? Essa possibilidade não pode ser descartada, e isso dificulta perceber o que se esconde por trás da fala dos participantes. É certo que na perspectiva teórica adotada parte-se do princípio de que o que os participantes respondem é verdadeiro. Apenas não podemos tomar suas respostas como o retrato fiel de sua prática.

Ademais, me mantive no intento de tentar compreender a relação entre as aprendizagens construídas na disciplina e o ensino desenvolvido pelos participantes, desta vez de forma mais direta. E apresento, em continuidade, os resultados desse caminho.

### **6.3. Algumas relações entre a disciplina *Ensino de Geografia* e a prática dos participantes.**

Retomando um dos objetivos da pesquisa abordado nesse item, algumas percepções dos professores sobre a referida contribuição. Embora essa relação já venha sendo apontada pelos participantes desde o capítulo IV, aqui ela será apresentada de forma direta, ou seja, com questionamentos que exigem um posicionamento dos professores sobre a questão.

Para iniciar, procurei saber se a concepção de Geografia desenvolvida na disciplina, concepção essa que os participantes afirmaram, em sua maioria, desconhecer antes do curso, contribuiu para mudar em algo suas práticas junto aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Dos sete participantes, seis afirmaram que sim. Algumas das suas explicações sobre quais foram essas mudanças estão a seguir.

P1 disse que *“Hoje procuro ensinar os alunos a sobreviverem melhor no espaço deles, aproveitando-o melhor, tendo mais consciência das suas possibilidades”*. Pela sua fala, aqui e em outros momentos da sua entrevista, é possível que seu ensino esteja se voltando para influenciar positivamente na qualidade do ambiente e da própria situação sócio-econômica dos alunos e de suas famílias. Essa postura de se voltar para o ensino do espaço de sobrevivência dos alunos foi discutida por Resende (1986) num trabalho sobre os saberes geográficos pré-escolares de alunos trabalhadores de Belo Horizonte. Nesse estudo, a autora afirma que os alunos chegam à escola com saberes sobre os espaços que foram construídos em suas trajetórias de vida, saberes frutos de suas histórias, das relações que desenvolvem (ram), das atividades que praticam (ram). E o ensino de Geografia, tal como tem sido tradicionalmente desenvolvido, tem ignorado completamente esses saberes.

*“A consequência dessa des-historização não podia ser outra (afirma a autora): o aluno não participa do espaço geográfico que estuda. Se o espaço não é encarado como em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde, e a Geografia torna-se alheia a ele”* (RESENDE, 1986, p. 84).



O professor P1 afirmou que ao selecionar os conteúdos a serem ensinados em Geografia considerava as necessidades das famílias dos seus alunos, priorizando aqueles que ajudassem no entendimento do “espaço real”<sup>60</sup>, das suas possibilidades:

*“Então, hoje eu seleciono esses conteúdos para mostrar para eles que o interessante não seria que eles fossem embora para São Paulo, para o Sul geralmente, né? Seria sim melhor que eles ficassem na sua localidade, que aprendessem a viver com o que têm. Com o programa de desenvolvimento sustentável aprenderem a tirar seus próprios sustentos em cima de onde moram, né?”.*

Pela fala do participante, ele parece conhecer o lugar de vivência dos seus alunos, suas possibilidades, problemas e hoje diz tentar interferir nele, ou, pelo menos, se voltar para esse objetivo, juntamente com os alunos. Nessa perspectiva é possível que o espaço ensinado por P1 não seja ensinado como algo homogêneo, mas desigual, onde uns têm muito e outros pouco. Um espaço onde os habitantes optam, embora nem sempre essa seja a escolha mais feliz, por abandonarem seus mundos para irem em busca de melhores chances de sobrevivência no sul do país. Em síntese, o espaço que P1 disse priorizar ao selecionar os conteúdos a serem ensinados é, segundo ele, o espaço onde os alunos vivem, trabalham, sofrem e, em muitos casos, é o espaço do qual emigram.

P4 falou que *“Hoje procura ajudar o aluno a construir seus próprios conhecimentos e a se ver como um ser que vive em sociedade e que pode agir nela”.*

P5 lembrou que a concepção de Geografia aprendida na licenciatura lhe *“Fez refletir e entender que não basta passar conceitos prontos, que é preciso construí-los junto com os alunos; que não basta explicar os problemas espaciais, é preciso discutir caminhos de solução, possibilidades de mudanças”.* E continuou, falando de como achava que fosse ensinar Geografia antes da Licenciatura.

---

<sup>60</sup> A autora denomina de espaço real o espaço de vivência dos alunos ao longo de suas vidas.

*“Antes eu achava que era importante que a criança tivesse acesso àquilo que estava no livro didático, entendeu? Eu achava que aqueles conhecimentos que estavam ali no livro didático, você dá o conceito do que é rio, dá o conceito do que é vegetação, dá o conceito do que é pecuária, dá o conceito do que é relevo, que isso bastava”.*

Para P5 a concepção de Geografia que aprendeu no curso de Pedagogia a ajudou a entender que o ensino dos conceitos não deve se pautar na transmissão das formulações prontas dos livros didáticos, mas que o aluno deve participar ativamente das suas construções. Ao que parece, a disciplina *Ensino de Geografia* favoreceu no conhecimento de uma concepção de aprendizagem que se contrapôs à concepção que ela (P5) possuía que, pelo exposto, era baseada na recepção passiva dos conceitos pelos alunos.

Como é sabido, a abordagem cognitivista da aprendizagem, cujo maior expoente é o suíço Jean Piaget tem oferecido contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem infantil a partir de uma perspectiva construtiva. Nessa perspectiva, o conhecimento é elaborado a partir da relação do sujeito com o meio, da sua atividade, operações, relações sobre e com o objeto do conhecimento, inclusive os conteúdos conceituais. Mizukami (1986), analisando a referida abordagem diz que o objetivo da educação, nesse visão, “... não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real”(p.71).

A abordagem cognitivista foi, possivelmente, conhecida em algum de seus aspectos pela participante P5 que disse ter aprendido a valorizar a ação dos alunos na construção dos conceitos geográficos. Vale ressaltar que a ementa da disciplina *Ensino de Geografia* possui um item intitulado “*Ensino de geografia e teoria do desenvolvimento cognitivo: a elaboração da noção de espaço nas séries iniciais do ensino fundamental*”, o que reforça a possibilidade da referida aprendizagem ter acontecido na disciplina em pauta.

Além de ter conhecido uma outra concepção de ensino e aprendizagem, P5 fez referência a uma outra aprendizagem: a de que não basta explicar como é o espaço, é preciso buscar mudanças, transformações nesse espaço. Essa concepção de ensino de Geografia tem seus

fundamentos na tendências GeoCM<sup>61</sup> que defendem aprendizagem como *práxis*, como ação embasada numa teoria que objetiva conhecer, interpretar, explicar e transformar a realidade. O espaço, nessa perspectiva, não deve ser ensinado apenas para ter seu conceito repetido numa prova e nem seus elementos nomeados e quantificados pelos alunos. Seu ensino deve ser crítico frente à realidade, frente à ordenação constituída. Deve propor a transformação da realidade social por intermédio do saber (STRAFORINI 2004).

P7 “antes trabalhava os conteúdos de forma isolada, desconectados do espaço real. Hoje já faço o contrário”. Mas a professora não disse o que significa o contrário de “desconectado”, o que me deixou sem saber ao certo o sentido que pretendeu dar à frase. Buscando entendê-la garimpei sua entrevista. Nela encontrei que, ao ensinar, P7 enfatiza, em primeiro lugar, “os conhecimentos prévios dos alunos”. Depois, problematiza “os temas enfocando a realidade mais próxima e a participação de todos na construção dos conceitos”. Com isso foi possível entender que a “conexão” com o espaço real significa articular os conteúdos geográficos escolares com os conhecimentos do senso comum que os alunos possuem acerca do espaço vivido. É a busca da professora em estabelecer relações, sentidos entre o conteúdo escolar e o experiencial.

Como vimos, os participantes, com exceção de P1, ressaltaram mais os conhecimentos relacionados à forma, ao tratamento metodológico, e menos os conceituais específicos da Geografia, o que parece ser adequado para a discussão em foco. A compreensão do aluno como sujeito na construção de suas aprendizagens, a importância de considerar, no processo de ensino, os conhecimentos do senso comum de que os alunos são portadores ou a Geografia do aluno (CALLAI, 1998) ou ainda o espaço real do aluno (RESENDE, 1986), articulando-os aos conteúdos escolares, e o ensino do espaço geográfico como uma construção humana, social, que pode, portanto ser criticado e transformado (VESENTINI, 1994; SANTOS, 1994; OLIVEIRA, 1994) foram as mudanças mais ressaltadas nas explicações dos professores. E essas são características, são defesas das Tendências Críticas. Mas o que significam essas mudanças? O que elas podem indicar sobre a questão da presente pesquisa (qual a contribuição da disciplina *Ensino de Geografia* para a prática dos professores egressos participantes dessa investigação?)?

---

<sup>61</sup> Geografias Críticas Marxistas.

As mudanças representam tentativas, esforços individuais de superar a prática que os professores disseram que desenvolviam e que não os agradava. Uns afirmaram procurar não mais basear as aulas apenas nos conteúdos dos livros didáticos, introduzindo algum material diferente (texto de outro livro, revistas etc.), outros disseram não mais passarem conceitos prontos, mas sim que tentavam construí-los junto com os alunos. Havia a preocupação com os conhecimentos dos alunos que, segundo a maioria, são tomados como ponto de partida do ensino e relacionados aos conteúdos disciplinares. Analisadas no geral, o que se percebe é que os esforços dos professores esbarraram num problema, a carência conceitual.

A falta ou o pouco conhecimento que os participantes possuem sobre o conteúdo específico, expressa e percebida em vários momentos das entrevistas, parece ser responsável pela limitação do ensino de Geografia por eles desenvolvido. As tentativas de realização de um ensino mais participativo, mais significativo (que usa a realidade e conhecimentos dos alunos como ponto de partida para as reflexões posteriores) e mais dinâmico (visto como construção humana, histórica), geralmente têm ficado apenas na realização didática sem construções conceituais mais profundas. Por exemplo, os professores falaram muito que aprenderam a construir conceitos com os alunos, mas em nenhum momento demonstraram dominar esses conceitos. Os estudos do meio, quando realizados, foram feitos de forma parcial, estática, não chegando a ultrapassar o caso estudado. Assim, sair de sala de aula com os alunos para estudar a lagoa do pé de serra parece não ter resultado na aprendizagem do que é uma lagoa, como são formadas, quais outras existem no município, quais as suas funções etc. Assim também observar o espaço vizinho da escola não parece ter contribuído para a formação do conceito de paisagem e nem de nenhum elemento do espaço visto no percurso (tipo de vegetação, nascente de água, relevo, erosão dos solos, cidade, campo etc.). Ao que parece os professores aprenderam mais sobre como desenvolver aulas de Geografia e menos sobre os conteúdos que seriam ensinados em comunhão com essas técnicas.

Mas, afinal, como ocorreu esse processo de percepção, por parte dos participantes, das relações entre o que era ensinado na disciplina *Ensino de Geografia* e o que eles ensinavam nas escolas? Todos eles disseram que perceberam essas relações. Disseram também que isso influenciou suas aulas. Mas como e quando perceberam isso e quando começaram a mudar?

Alguns dos participantes lembraram da forma processual como foram percebendo essas relações e, paralelamente a isso, efetuando mudanças nas suas práticas. Vejamos, para ilustrar, o que disseram os professores P3 e P2.

*“Então, o ensino de Geografia, como eu disse que antes eu passava o texto, ensinava... muito antes, né? Mas na época da Geografia, que eu fiz Geografia aqui, nós já começamos a mudar, eu comecei a mudar em termos de como ensinar essas coisas pra eles, as maneiras, as metodologias que eu passei a usar. Eu mudei as metodologias, eu passei a fazer trabalho, a fazer estudo de campo...” (P3).*

Não foi possível saber o que P3 quis dizer com “passei a fazer trabalho”, o que impossibilita um entendimento maior dessas mudanças que afirma ter introduzido em sua prática junto à disciplina de Geografia. O estudo de campo é uma atividade bastante valorizada pelas Geografias Críticas, mas para fazer uma análise séria, com fundamentos, precisaria saber que critérios a professora usou na elaboração e execução desse estudo de campo. E isso não foi possível porque a professora não retornou a entrevista enviada para ela pelo correio e também não justificou sua atitude.

As Geografias Críticas defendem a construção do conhecimento pelo aluno e o estudo do meio, procedimentos desenvolvidos por P3 e que se constitui na maneira mais direta de proporcionar essa participação. Na visão de Pontuschka (2004, p.260), visão essa com a qual compartilho,

*“O meio é uma Geografia viva. A escola, o córrego próximo, a população de um bairro, o distrito industrial, um parque, uma reserva florestal, um shopping, um hipermercado, a chácara vizinha são elementos integrantes de um espaço, que podem ser pontos de partida para uma reflexão”.*

E P3, como entendia um estudo do meio? Na tentativa de compreender um pouco melhor essa questão retornei ao seu depoimento. Suas explicações sobre isso continuaram muito vagas. Num trecho já destacado anteriormente ela afirmou o seguinte:

*“Quando eu ensino a Geografia do local onde eles moram, (...) geralmente saio, fazemos um passeio, procuro mostrar algumas coisas a eles, né? E procuro fazer também antes, um levantamento do que eles já sabem sobre o assunto que eu tô pretendendo ensinar...” (grifo meu).*

O que se percebe é que o estudo do meio é um fim em si mesmo, estudar aquele meio, “a Geografia do local onde eles moram” e não um ponto de partida para reflexões sobre um determinado conteúdo da disciplina, como acenou Pontuschka (2004).

P2 afirmou que “... o que era trabalhado na disciplina, (ele) já trabalhava em sala de aula com (seus) alunos. Por exemplo, trabalho com mapas, com textos etc.”. Para ele, a percepção da referida relação criou uma espécie de interesse maior, haja vista que os conteúdos que aprendia na disciplina *Ensino de Geografia* eram, em alguns momentos, os mesmos que ensinava aos seus alunos. Ele disse:

*“Eu trabalhava em sala de aula e quando eu chegava, quando era trabalhado aqui eu já identificava, já passava a me identificar com aquilo que eles estavam falando porque eu já trabalhava em sala de aula. E trazia sempre mais conhecimento que enriqueceria mais a minha prática”.*

Essa percepção da relação entre o ensino desenvolvido na universidade e a prática dos participantes não ocorreu da mesma forma para todos os participantes. Para alguns, como P5, a percepção da referida relação só veio mais tarde. Vejamos o que ela afirmou sobre isso: *“Depois é que eu fui repensar a minha prática. Até então eu ainda estava naquele... já estava modificando algumas coisas porque foi praticamente no último ano do curso essa disciplina. Algumas coisas eu já havia mudado, né?”.*

Na verdade, pelo seu depoimento, ela pareceu ter percebido a relação. As mudanças é que foram sendo praticadas aos poucos. No contexto da epistemologia da prática Schön (1995) denominada *reflexão-sobre-a-ação* os processos em que o docente adquire conhecimentos sobre o ensino através da reflexão deliberada sobre uma situação de ensino experienciada.

Numa formação do tipo em que os participantes da pesquisa freqüentaram, as aulas da disciplina *Ensino de Geografia* na universidade parecem ter proporcionado um movimento

entre prática<sup>62</sup> e teoria, teoria e prática, já que como eles próprios afirmaram, os professores da disciplina se preocuparam com essa relação entre o que eles faziam em suas escolas e os conteúdos trabalhados na universidade. Assim sendo, possivelmente os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar momentos de *reflexão-sobre-a-ação* durante as aulas. Pelo depoimento de P5, ela foi repensando sua prática a partir dos conhecimentos que foi construindo nas várias disciplinas do curso. Para ela essa relação funcionou da seguinte forma: “... *quando você passa a obter o conhecimento teórico, você repensa sua prática, não é só nessa ou naquela disciplina, mas é na sua postura diante das várias disciplinas*”. Ou seja, ela parece ressaltar a importância de um conhecimento teórico mais geral, não apenas o geográfico, na redefinição do seu pensamento sobre a docência.

A professora P3 também enfatizou que as mudanças na sua prática não foram decorrentes de uma ou outra disciplina, mas do Curso de Pedagogia. Vejamos esse trecho da sua fala: “... *quando eu tava fazendo a Licenciatura, comecei a mudar a minha prática no geral*”, o que certamente é verdade, pois no tocante ao ensino de Geografia parece não ter havido mudanças em sua prática, a não ser a inserção da realidade dos alunos, dos aspectos naturais do lugar, nas aulas.

Para P6, “*muitas das atividades desenvolvidas na disciplina já fazíamos, talvez não com tanta consciência, mas debatíamos textos, deixando de lado os longos questionários*”. Para essa professora, alguma mudança na forma de ensinar Geografia já vinha sendo praticada antes mesmo de cursar a disciplina *Ensino de Geografia*.

Frente a esses depoimentos fica claro que as mudanças no ensino de Geografia praticado pelos participantes não ocorreram de forma isolada, como aprendizagem construída apenas na disciplina em pauta. As relações travadas na universidade, na licenciatura, com os professores-formadores, com os conhecimentos produzidos em todas as disciplinas, com os colegas e também fora dela, nas escolas, com os alunos e em outros contextos foram significantes no aprimoramento de suas práticas de ensino em geral, inclusive na de Geografia. Os participantes se referiram a estratégias de ensino bastante gerais, sendo somente algumas delas específicas da Geografia. Discutir textos com os alunos e não propor o

---

<sup>62</sup> O termo está sendo usado com o sentido de ação refletida, e não apenas como espaço de aplicação de conhecimentos teóricos. Até porque, o teórico contém o prático e vive-versa.

exercício do questionário são posições didáticas defendidas para o ensino em geral, algo que pode ter sido incentivado por qualquer professor de qualquer área de ensino.

Os próprios livros didáticos e o planejamento inicial da disciplina também podem ter atuado como fontes para essas aprendizagens relacionadas ao uso de estratégias de ensino mais participativas.

Não existe mudança *automática* nem imposta na prática docente. Mudar é sempre processual e subjetivo. Os estudos sobre mudanças na ação dos professores (MARCELO GARCÍA, 1999) chamam a atenção para as “múltiplas dimensões” dos referidos processos, ressaltando a dimensão pessoal. O autor afirma que uma recente

*“... investigação sobre pensamentos do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é construtivista, que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc. que influenciam sua atividade profissional”* (MARCELO GARCIA, 1999, p.47).

Para entender a importância da *dimensão pessoal* nas mudanças das ações docentes, Marcelo Garcia (1999) utilizou-se do conceito *Teorias Implícitas ou Subjetivas*. Segundo ele, os pressupostos iniciais sobre os quais se assentam as referidas teorias são os seguintes:

- O professor é um “*sujeito epistemológico*” sendo, portanto, capaz de construir teorias sobre sua prática e compará-las.
- Essas teorias são resultantes de uma junção de “*aspectos cognitivos (conhecimento, pensamentos, metas, planos, expectativas, crenças) que determinam e dirigem os processos e ações da tomada de decisões*” (p.47).
- Entre as teorias científicas e as teorias subjetivas existe um certo paralelismo que cria uma *igualdade funcional* entre elas.



- As teorias subjetivas são geralmente representadas e utilizadas de forma implícita, mas podem ser explicitadas de diversas maneiras (verbal, gráfica, pictórica) através de várias técnicas, como pensar em voz alta.

A partir desses pressupostos é possível afirmar que uma determinada mudança é incorporada e praticada pelo docente quando atinge / modifica suas *teorias implícitas ou subjetivas*. A professora P3 parece ter passado por esse processo. Vejamos esse trecho do seu depoimento: “*Algumas coisas que eram ditas aqui que eu mudava dentro de mim, eu começava a mudar também na minha sala de aula*”<sup>63</sup>. A professora parece falar de mudanças internas, “de dentro dela”, de *explicações / justificativas / visões* que ela possuía sobre o ensino, que foram sendo abaladas e, finalmente, transformadas. Só após essa mudança interna, do pensamento, é que, segundo ela, o processo de mudança atingiu a sua prática, a sua sala de aula.

Com relação, especificamente, à disciplina *Ensino de Geografia*, P5 diz que quando estava cursando “*não sabia ainda o que era que deveria selecionar como mais importante para ensinar na Geografia*”. O fato de não saber, ainda, selecionar os conteúdos a serem ensinados demonstra a falta de clareza acerca do objetivo da Geografia escolar para a formação das crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois, segundo Callai (2001) é essa clareza que dá ao professor a segurança de escolher os assuntos que lhes permitirá atingir os objetivos maiores. Em outras palavras, o para quê ensinar Geografia é a questão a partir da qual surgirá a luz que iluminará a decisão acerca de o quê ou de quais conteúdos permitirão atingir os objetivos anteriormente esclarecidos.

Tentando obter informações mais específicas acerca da influência da disciplina *Ensino de Geografia* na prática dos participantes, procurei saber diretamente o que eles aprenderam na disciplina que estava sendo útil em suas atividades em sala de aula, com o ensino de Geografia. A Tabela nº 11 apresenta essa relação.

---

<sup>63</sup> A professora está se referindo ao curso de Pedagogia, não à disciplina *Ensino de Geografia*.

**Tabela 11****Aproveitamento dos conhecimentos construídos na disciplina Ensino de Geografia**

<b>O que usou do que aprendeu</b>	<b>Professor</b>	<b>%</b>
Incentivar os alunos a pensarem, a pesquisarem, a terem opiniões próprias sobre os conteúdos.	P1	14,3
Não ficar só centrada no livro didático.	P4, P5	28,6
Cartografia (valorizar a Cartografia, ensinar usando mapas em sala de aula, trabalhar com maquetes).	P2, P4, P5	42,9
A valorizar o conhecimento do aluno, a fazer relação do conteúdo com o vivido.	P4, P5, P6, P7	57,1
Embasamento teórico.	P1, P2	28,6

A maioria dos participantes (71,4%) declarou que os conhecimentos aprendidos na disciplina foram, de alguma forma, aproveitados em sala de aula. Esse “aproveitamento” foi bastante variado, como mostra a Tabela nº 11.

Com relação aos conhecimentos adquiridos na disciplina que foram usados na prática dos participantes, os procedimentais e atitudinais se sobressaíram sobre os conhecimentos conceituais específicos. Mais uma vez a atitude de valorizar, nas aulas, os conhecimentos do *sensu comum* que os alunos possuem sobre os conteúdos geográficos e de relacionar esses conteúdos com as vivências dos mesmos foi destacado pela maioria dos participantes (57,1%).

Os professores declararam, ainda, que em decorrência da disciplina *Ensino de Geografia* passaram a propor aos seus alunos mais trabalhos, a realizar estudos do meio, a discutir **mais** os textos e a excluir os questionários. Ou seja, desenvolver outras formas de ensinar que não ficar apenas com o livro didático.

Os conhecimentos conceituais e o trabalho com a Cartografia (mapas, maquetes etc.) foram os conteúdos específicos da Geografia citados pelos professores como sendo úteis em suas práticas.

P1 falou de como procura desenvolver o ensino de Geografia:

*“... hoje, quando eu chego na 4ª série (hoje não, ano passado) eu ensinei, eu tentei passar pros meus alunos justamente essa Geografia, a Geografia que você pode mudar. (...) Por exemplo: Você tem que aprender a ver as coisas de uma forma diferente, não apenas como tá no livro, mas como tá ao seu redor. Você pode mudar, mas pra você mudar, você não precisa ir embora. Você ali mesmo você pode mudar; pode mudar de vida ali, no meio ao qual você está inserido.(...) Ao invés de você sair, porque você mesmo não toma posse do seu espaço”.*

O professor está se referindo à luta que ele disse estar desenvolvendo na e através da disciplina Geografia, para ensinar os alunos a buscarem formas de sobrevivência no próprio espaço onde vivem, o interior do município de Água Fria, BA, de não abandonarem suas terras para migrarem para os estados do Centro-Sul do Brasil. Pelo seu depoimento podemos perceber que ele parece viver a Geografia com seus alunos, ou seja, Geografia para ele, não é apenas conhecer o espaço, mas modificá-lo, aproveitá-lo, vivê-lo com mais consciência e justiça. E isso é algo que, segundo ele, aprendeu na disciplina *Ensino de Geografia*.

Para alguns dos participantes, os conhecimentos adquiridos na disciplina continuam fazendo parte de suas aulas de Geografia, ou seja, não foram usados de forma pontual e, em seguida, abandonados. Mas ao falarem sobre esses conhecimentos são, como no depoimento abaixo, bastante vagos. P2 diz:

*“Esse embasamento teórico eu continuo usando quando trabalho os conteúdos em sala de aula. Então esse embasamento teórico que eu adquiri é que eu procuro através dele trabalhar de uma forma mais proveitosa com os alunos”.*

E qual seria esse embasamento teórico a que P2 se refere? Ele só explicou que:

*“... quando eu vim, quando eu comecei com a disciplina e também era uma visão minha na época, eu achava que a gente ia aprender aqui as técnicas, como trabalhar a disciplina em sala de aula. Mas isso era uma visão que eu tinha antes. Só que a partir do momento que a gente começou a discutir a Geografia, a gente passou a perceber que aquilo que a gente tava tentando buscar aqui, não era aquilo que ia encontrar, mas uma forma de entender como a gente poderia construir a nossa prática (...) Eu busquei uma expectativa, a técnica, mas (...) teria o embasamento teórico. E eu acho que isso foi mais importante do que a técnica”.*

Seriam, então, conhecimentos que lhe permitiriam reconstruir a própria prática de ensino em Geografia, o embasamento teórico a que ele se referiu? Os dados não me disseram muito mais sobre isso. Esse participante foi o único que não apontou o nome de autores ou materiais lidos na disciplina *Ensino de Geografia*. Disse “não se lembrar” naquele momento.

A professora P3 também falou sobre a permanência das mudanças colocadas em prática durante e logo após a conclusão da Licenciatura:

*“Eu continuo aproveitando porque eu não voltei, não parei de fazer essas coisas que na época que eu tava fazendo, que também foi no último ano da minha graduação; eu não parei de fazer (...) esses estudos, é... essas análises, tentar mostrar para eles essas relações existentes no mundo... eu não parei de fazer isso”.*

Alguns professores apontaram obstáculos que impediram ou dificultaram a continuação ou o aproveitamento dos conhecimentos aprendidos. Sobre isso, P1 afirmou:

*“Geralmente o que eu aprendi, eu usei e continuo usando. Infelizmente, por falta até de questão de livros, não tem, é difícil assim. (...) Continuo usando a biblioteca (da UEFS), mas uso de uma forma limitada. Porque depois que saí da faculdade, aqui meu acesso a material já não é tão grande como era aqui. Aqui você tem uma biblioteca (em Feira de Santana), lá você não tem. A biblioteca era uma fonte, os próprios colegas eram outra fonte. Porque*

*cada um tinha um material diferente. Contava: ah, eu fiz isso em minha sala ...”.*

Nesse depoimento P1 enfatiza a importância de uma biblioteca para o uso do professor, para suas pesquisas bibliográficas. E lamenta o fato de não ter uma no município onde ensinava, Água Fria.

P1 também menciona a relevância dos contatos com colegas de outros municípios como fonte de aprendizagem profissional e se ressentiu dessas interações terem sido interrompidas com o fim da Licenciatura. A situação apontada pelo professor contém dois fatores considerados por Navarro (apud MARCELO GARCÍA, 1999) como sendo restritivos da capacidade de inovação docente: a *insalubridade artesanal*, que se refere à sensação que o professor tem de estar sozinho, sem muito apoio e sem muito conhecimento; e a *restrição instrumental*, que se traduz na escassez de materiais didáticos, como os livros e ambientes adequados para o desenvolvimento da inovação.

A professora P3 declarou ter usado alguns conhecimentos apenas por um certo tempo. Infelizmente não explicou os motivos da desistência. Segundo ela, *“geralmente ficam coisas que às vezes a gente não usa, que a gente usa uma vez, duas, mas não dá seqüência, né? Mas tem mais coisas que eu uso até hoje”*. Como ela não explicitou o que usa e o que não usa, não foi possível aprofundar a análise.

A fala de P3 é representativa de que algumas aprendizagens adquiridas na disciplina (e na própria Licenciatura) parecem terem sido incorporadas às práticas dos professores de forma mais permanente que outras. Outras foram praticadas por um tempo, como se estivessem sendo testadas, e depois foram abandonadas. Marcelo García (1999) já chamou a atenção para o fato de as mudanças nas ações docentes possuírem uma *dimensão* pessoal, e que, em consequência, uma inovação pode ter impactos diferentes para os sujeitos nela envolvidos, ou seja, podem ocorrer mudanças maiores ou menores nas crenças e valores dos professores e, conseqüentemente, nas suas práticas. E também poderia não ocorrer mudança alguma.

Analisando material teórico de Guskey, Marcelo García (1999) diz que os professores fazem uso das novas aprendizagens antes de terem mudado suas crenças e valores; esse uso, entretanto, é feito de forma experimental, isto é, só são incorporados de forma permanente às

suas ações pedagógicas se demonstram resultados positivos na aprendizagem dos alunos. Se isso não acontece, a mudança fica apenas na sua fase de experiência e é abandonada. Esse pode ser o caso de P3, que afirmou ter feito uso, em sala de aula, de alguns conhecimentos “*uma vez, duas, mas não deu seqüência*”.

Os professores ainda destacaram expectativas que não foram plenamente satisfeitas junto à disciplina *Ensino de Geografia* e que poderiam ter ajudado a melhorar suas aulas. Vejamos a Tabela 12:

**Tabela 12**  
**O que precisaria ter aprendido na disciplina *Ensino de Geografia***

O que precisaria ter aprendido na disciplina <i>Ensino de Geografia</i>	Professor
Mapas.	P1, P3, P4, P5
Escala	P4, P5, P6
Mais teoria, Cartografia, Meios de Orientação, relevo, hidrografia, clima, atividades com jogos, construção de maquetes, formas da Terra, os continentes.	P4
Conceitos de lugar, paisagem e território.	P4
Não citou nenhum.	P2

O aprendizado da Cartografia, com grande destaque para o conteúdo “mapa”, foi a maior lacuna que a disciplina deixou nas aprendizagens dos professores egressos, como mostra o quadro acima. Dos cinco participantes que identificaram os conteúdos que precisariam ter aprendido na disciplina, todos apontaram o mapa. Mesmo a professora P6 que não apontou diretamente o referido conteúdo, citou escala que, sabemos, é um dos elementos constitutivos do mapa.

A comparação das informações contidas na Tabela nº 12 com as atividades que mais chamaram a atenção dos participantes durante a disciplina é interessante. Os professores P3 e P6, apesar de terem apontado o conteúdo mapa como o que consideram que deveriam ter aprendido, o trabalho com mapa foi a atividade que mais chamou suas atenções. Vejamos seus depoimentos:

*“Bem, as que mais chamavam a minha atenção, que era uma coisa que eu não dominava é... mas que eu queria. Por esse motivo ficava mais é... eu procurava mais prestar atenção eram estudos de mapas e as análises desses mapas” (P3).*

*“A forma de trabalhar com mapas, pois o professor mostrou a importância de utilizá-lo mais para que o aluno perceba a sua localização em determinado lugar” (P6).*

Pelo visto a atenção dedicada pelas *participantes* não foi suficiente para que elas aprendessem o conteúdo. Nesse caso, vale questionar: o que pode ter dificultado a aprendizagem dos conteúdos relacionados à Cartografia (mapa, escala, construção de maquete etc.)? Se as atividades que mais chamavam atenção eram justamente as relacionadas a essa temática, por que não aprenderam? Vejamos alguns fatores apontados pelos participantes.

A professora P5 justificou o fato de não ter aprendido adequadamente os conteúdos mapa e escala pela troca de professores durante o ano letivo. Sobre isso ela disse:

*“Apesar de ter sido trabalhado eu achei que foi assim pouco tempo. Até porque durante a disciplina nós tivemos dois professores. Tivemos um professor, então quando ele começou a introduzir esse assunto, ele teve por forças maiores que sair e entrou uma outra professora”.*

Embora ela não tenha afirmado diretamente, parece não ter havido uma seqüência, uma continuação do estudo do conteúdo com a professora que substituiu o primeiro docente.

Já a professora P3 culpou o tempo dedicado à disciplina pela sua deficiência de aprendizagem. Segundo ela:

*“Aquilo que, como eu disse, né, eu tenho mais dificuldade. Estudar melhor os mapas, a ter um domínio de estudo de mapas. (...) Por conta do tempo que todo mundo reclamava do tempo que era dado pras disciplinas no curso. O curso foi feito em três anos. Com certeza nós precisaríamos de*

*mais. A disciplina (Ensino de Geografia) foi dada em um ano, aulas de três horas por semana”.*

Além dos fatores externos, contextuais, apontados pelos participantes como interferências negativas na aprendizagem dos conteúdos da Cartografia, vale ressaltar que não basta estar motivado, interessado para que um aluno aprenda um determinado conteúdo. A aprendizagem depende de vários fatores, dentre os quais se pode apontar aqui, como hipótese que pode ter contribuído para a não aprendizagem dos conteúdos da Cartografia, a competência e a formação dos professores-formadores. Embora em nenhum momento os professores participantes tenham aventado essa possibilidade, alguns trechos de seus depoimentos dão margem para que se questione a formação e, por extensão, o ensino dos referidos professores-formadores.

Falando sobre sugestões para as próximas disciplinas, é possível perceber algumas falhas na prática dos mesmos. Vejamos os dois exemplos a seguir.

*“O professor precisa sair mais da sala de aula. Apesar de nos mostrar essa importância em suas exposições, ele utilizou pouco essa prática” (P6).*

*“Acho que o trabalho de campo, fora da Universidade (...) o passeio que a gente fez, foi considerado mais como passeio porque não houve um trabalho voltado para... que fosse trabalhado aquilo que a gente observou fora. Então, que quando houvesse essas viagens que sejam relacionadas à Geografia, que seja depois trabalhada de forma mais construtiva em sala de aula” (P2).*

Mais uma vez aparece a necessidade de os professores-formadores serem coerentes entre o que defendem e o que praticam em suas aulas, ou seja, de demonstrarem coerência teórico-prática. Essa foi a crítica feita por P6. Segundo ele, apesar de enaltecerem a importância de trabalhar a realidade do aluno, da realização de estudos dos espaços de vivência dos mesmos, a descoberta e exploração dos elementos desse espaço, isso foi feito muito raramente pelos professores da disciplina *Ensino de Geografia*. Mesmo assim, alguns participantes elogiaram essa característica na prática dos formadores, como já foi mostrado anteriormente.



A crítica de P2 foi voltada para a forma como as aulas consideradas estudos do meio foram realizadas. Apesar de ressaltar a importância das mesmas para sua formação, sugeriu uma maior exploração científica desses estudos. Nas informações sobre o ensino de Geografia que desenvolve não mencionou o estudo do meio. Seu depoimento não deixa dúvida sobre a sua insatisfação com relação a essa deficiência no seu aprendizado que, provavelmente, é a razão dele não utilizar o estudo do meio como atividade de ensino.

Mais uma vez utilizo Pontuschka (2004) para destacar a necessidade de se ultrapassar a mera observação e descrição nos estudos do meio. Em se tratando, então, da formação de professores das séries iniciais é muito importante realizar essa prática de acordo com aquilo que se defende para a futura prática deles, já que suas possibilidades de vivenciarem essas atividades são raras. É necessário desenvolver com eles o que gostaríamos que eles fizessem com seus alunos. Além da observação e da descrição é necessário refletir sobre o “meio” visitado. Por que está da forma como se apresenta? Sempre foi assim? Quais os problemas que conseguimos visualizar? Quais as causas? Nas respostas a essas e a outras perguntas é possível que os professores descubram as relações do lugar estudado com outros lugares.

Além da reflexão, também é importante sistematizar e registrar o que foi visitado. Isso pode ser feito de várias formas: elaboração de texto e mapa, fotografias e textos, painéis e fotografias etc. O importante é não deixar que os estudos do meio terminem nessa sensação de vazio que parece ter ficado em P2. É importante planejar, implementar e também sistematizar, os conhecimentos que resultaram do referido estudo.

Frente a essas considerações dos professores participantes sobre a prática dos professores-formadores é que levanto os seguintes questionamentos que podem vir a ser motivo de investigações posteriores: Quem são os professores-formadores que estão atuando junto a *alunos-professores* nos cursos de Pedagogia? Que conteúdos estão a ensinar? Como vem acontecendo o ensino dos conteúdos ligados à Cartografia (e não apenas estes) com esses *professores-alunos*? Por que os *professores-alunos* estão saindo da disciplina com tantas dificuldades nos referidos conteúdos?

A professora P4 mudou um pouco sua resposta durante o processo da pesquisa. Na entrevista ela citou apenas os conteúdos “mapa e globo terrestre” como sendo os que ela precisaria ter aprendido mais para desenvolver um ensino melhor. No segundo momento, quando a

entrevista transcrita lhe foi devolvida, ela ampliou bastante essa lista, como podemos ver no Quadro 22.

Um aspecto que chamou a atenção nesse participante, P4, foi o fato de ter apontado assuntos da Cartografia, tais como mapas, escalas, construção de maquete como conteúdos que não foram por ele aprendidos. Isso porque, na tabela nº 16, ao identificar os conhecimentos construídos na disciplina *Ensino de Geografia* que estavam sendo aproveitados em sua prática, ele apontou exatamente o trabalho com mapas, com maquetes. Como poderia ensinar utilizando plantas, mapas, maquetes se, como afirmou, não havia aprendido tais conteúdos? É possível ensinar o que não se sabe? Em certos aspectos sim, se o faz apenas pela memória e se ensina como aprendeu (Mizukami et al, 2002).

Como sugestões para as próximas ofertas da disciplina os professores apontaram o aumento da carga horária, melhor exploração das aulas de campo, a manutenção da presença de professores capacitados e o uso de recursos tecnológicos.

Enfim, embora precárias, por falta de maior profundidade em algumas das informações fornecidas, foram essas as relações que os participantes destacaram como tendo sido estabelecidas entre a disciplina *Ensino de Geografia* e suas práticas de ensino em Geografia com seus alunos das séries iniciais. Mesmo correndo o risco de ser repetitiva, me proponho a realizar, aqui, um retorno rápido às relações destacadas pelos participantes entre o ensino de Geografia que eles tiveram na licenciatura e o ensino que eles vinham desenvolvendo em suas aulas (de Geografia). Essa elaboração tem como objetivo concentrar as referidas relações, ou mesmo as suas ausências, no intuito de apreendê-las como conjunto, embora não expressem as mesmas frequências entre os sete professores pesquisados.

Vale ressaltar que formação básica não está sendo entendida como responsável por uma formação integral, mas como espaço de aquisição dos conhecimentos profissionais básicos. Esses conhecimentos, no caso de *professores-alunos* que já desenvolvem uma prática docente, devem questionar ou legitimar essa prática através da descoberta do sentido pedagógico comum que a ampara e do fornecimento de uma bagagem sólida de conhecimentos científicos, pedagógicos, contextuais, que lhes permitam reconstruí-la de forma reflexiva e profissional. Além disso, é necessário olhá-la (a formação básica) no âmbito de uma formação contínua que começa como aluno e que nunca termina (IMBERNÓN, 2001).

Como podemos acompanhar durante todo esse capítulo, os participantes consideraram que houve aprendizagens diversas na disciplina *Ensino de Geografia*. Eles disseram ter aprendido a incentivar os alunos a pensarem, a irem atrás de respostas para suas dúvidas, a formarem suas próprias idéias sobre os conteúdos, enfim, a não ficarem centrados somente no livro didático. Também afirmaram ter conhecido, mesmo que de forma bastante insuficiente alguns conceitos geográficos (região, espaço, paisagem) e uma outra concepção teórico-filosófica de Geografia, mais crítica e mais viva; aprenderam ainda que o aluno é portador de um conhecimento construído nas suas relações com o mundo, e que esse conhecimento precisa ser valorizado, considerado durante as aulas, a fim de que possam ser superados, acrescidos ou transformados; finalmente, alguns disseram ter aprendido a valorizar a Cartografia e a ensinar através dos mapas e de maquetes, embora ainda com muitas limitações.

Segundo afirmaram os professores participantes, as referidas aprendizagens lhes foram úteis, tendo proporcionado mudanças em seus exercícios como docentes da referida disciplina. Ou seja, os conteúdos procedimentais, conceituais e atitudinais que eles declararam terem adquirido na disciplina *Ensino de Geografia*, foram ferramentas de aperfeiçoamento de suas práticas frente ao ensino da disciplina em pauta.

Por outro lado, foram muitos os hiatos que permaneceram em suas formações e outros surgiram da própria tomada de consciência do muito que ainda não sabiam sobre ensinar Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os conteúdos específicos da área representaram os maiores hiatos, para os participantes. Para eles, mapa, escala, meios de orientação, relevo, hidrografia, clima, construção de maquetes, os continentes e teoria da Geografia foram alguns dos conteúdos que necessitavam aprender e que não lhes foi proporcionado pela disciplina. “O tempo foi pouco”, tanto o destinado à disciplina quanto o da duração do curso, declararam os participantes.

A tecla do “tempo curto” foi acionada várias vezes durante todo o trabalho. Ao final, convidados a expressarem suas críticas à disciplina *Ensino de Geografia*, a maioria (57,1%) destacou, novamente, a carga horária (90h anuais) reduzida. Vejamos alguns depoimentos sobre isso. Para P6, a “*Geografia é muito rica. No entanto, o tempo foi muito pouco. Não sei o que faltou aprender, mas sei que preciso aprender muita coisa a respeito da Geografia*”. Como podemos perceber, a realização das licenciaturas destinadas à formação de professores para o Ensino Básico em três anos, possibilidade prevista na própria legislação, foi vista como

algo prejudicial a uma formação de qualidade pela professora. Ela creditou ao “pouco tempo” destinado à disciplina em pauta o fato de não ter aprendido “muito mais coisa a respeito da Geografia”. Mas, de fato, não é somente essa a causa. Geografia como conteúdo talvez devesse fazer parte da grade curricular (assim como História, Educação Física, Matemática, Português etc.). Mas seria possível contemplar tudo isso? Se o ensino básico fosse melhor, essas deficiências talvez fossem menores e os cursos superiores de formação mais adequados.

P5 aponta diretamente a necessidade de o curso ter sido realizado em mais tempo e não apenas em três anos. Na sua visão

*“O maior problema realmente foi o tempo curto, (...) era a questão do curso que foi feito pra três anos (...) deveria ter sido quatro. Se bem que quando chegamos ao final dos três estava todo mundo estafado, mas é... pra que nós aproveitássemos mais, não só essa disciplina, como todas as outras, seria importante que o Curso tivesse sido feito em um tempo maior”.*

A seriedade que permeou a fala da participante, admitindo que, embora tenha sido estafante freqüentar o curso e trabalhar, considerava importante a sua ampliação por mais um ano, foi algo que mostrou seu compromisso com a própria formação, o quanto ainda seria capaz de investir para melhorá-la.

P4 destacou a importância da carga horária da disciplina *Ensino de Geografia* ser maior. Na sua fala, ela afirma que

*“... a carga horária devia ser maior. Nós, professores, temos muita dificuldade de trabalhar com essas disciplinas, principalmente Geografia e História, e o tempo foi pouco, não deu pra gente fazer mais leituras (...). Também proporcionar mais cursos, oficinas, seminários”.*

Essa fala da participante reúne as disciplinas Geografia e História em torno de um problema comum, a dificuldade dos professores das séries iniciais em ensiná-las. Durante o desenvolvimento da pesquisa, foram vários os momentos em que os professores fizeram referência a esses componentes curriculares de forma conjunta, a indicar que a extinção do

componente Estudos Sociais<sup>64</sup> talvez não tenha diminuído as dificuldades que parecem continuar enfrentando para ensinar as referidas disciplinas.

Em nenhum momento os participantes mencionaram atividades que tenham reunido, na licenciatura, as disciplinas *Ensino de História* e *Ensino de Geografia* em torno de um estudo integrado. Embora seja uma temática que mereça estudos mais focados é importante ressaltar que os objetos de ensino de ambas são inseparáveis. Como disse Sposito (2004, p.96), “*O tempo não pode ser compreendido sem sua relação com o espaço e vice-versa*”. Se pretendemos desenvolver um ensino onde a realidade seja vista como um todo, de forma integrada, onde os aspectos físicos e sociais estejam articuladas na explicação das ordenações espaciais situadas historicamente, é hora de pensarmos uma integração entre essas duas disciplinas responsáveis pela introdução das crianças no aprendizado das ciências sociais.

A baixa frequência de aulas durante a semana também foi motivo de crítica. Para P1,

*“Ao invés de ter, por exemplo, duas aulas semanais, que fosse mais. Porque é uma disciplina muito rica, a Geografia, que abrange vários setores. (...) uma disciplina importante, você abrange o seu conhecimento com essa disciplina Geografia. Então eu acho que geralmente tem poucas aulas de Geografia. Tinha que ter um período maior dedicado à própria Geografia”.*

Vale lembrar que os participantes não haviam tido possibilidade de participar de cursos de aperfeiçoamento desde a saída da universidade, o que indica a inexistência de projetos, da parte dos governos estadual e municipais, para dar continuidade a essas formações que, ao serem concluídas, já deixaram nos participantes a sensação de que precisavam aprender muito mais.

Já P7 mencionou a greve como um fator extra-disciplinar que também teve sua parcela de culpa pelos percalços atravessados por eles enquanto cursavam a disciplina. Para ela, a aprendizagem foi prejudicada pela suspensão das aulas durante o período de paralisação.

---

<sup>64</sup> Disciplina ensinada nas séries iniciais do Ensino Fundamental cujos conteúdos englobavam conhecimentos da Geografia e da História.

O movimento grevista representa, no meu entendimento, uma forma de resistência às políticas educacionais que vêm sendo gestadas para o ensino superior e, em especial, à política salarial que vem rebaixando o poder aquisitivo dos professores e mesmo contribuindo para a desvalorização social da profissão. Na UEFS, esse tipo de movimento tem acontecido com certa regularidade.

Também demonstra que a aprendizagem dos alunos pode ser prejudicada por esses movimentos que, mesmo sendo positivos do ponto de vista das reivindicações, da organização social e de toda a aprendizagem que decorre da participação em atos desse tipo, não passam de “pausas” para a maioria dos discentes que, por razões diversas, não são envolvidos nas lutas.

Enfim, a menção da participante à greve serve para lembrar que a disciplina *Ensino de Geografia* não poderia ser analisada *per se*, mas de forma situada. Por um lado, num curso de licenciatura criado no bojo de políticas educacionais comprometidas com uma ordenação *neoliberal* do espaço mundial e com uma educação voltada para os seus interesses (mercado de trabalho, difusão de valores etc); por outro lado, no interior de uma universidade cuja composição ideológica não é homogênea, pelo contrário. Assim, as lutas demonstram as contradições presentes nos espaços, cujas ordenações são sempre resultados de embates, de disputas. O próprio ensino de Geografia, diverso, heterogêneo na sua concepção e prática, demonstrou isso.

Mesmo assim, a licenciatura trouxe contribuições inestimáveis para a formação desses professores, no seu todo e também com relação ao ensino de Geografia que desenvolvem.

Ainda voltarei, no próximo capítulo, a essas contribuições.

## VII

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esse espaço será dedicado a uma análise sobre o processo de pesquisa, sobre as escolhas feitas, alguns resultados a que se chegou, sobre as falhas possíveis e impossíveis de serem corrigidas durante o processo, sobre a consciência das minhas limitações, as perguntas não respondidas, o meu crescimento, entre outros aspectos.

Estudar as contribuições de uma única disciplina, *Ensino de Geografia*, para a prática de egressos de uma Licenciatura em Pedagogia foi uma decisão pessoal, um tanto quanto complexa considerando a dificuldade (e, às vezes, até a impossibilidade) que significou tentar compreender quais conhecimentos foram construídos a partir da referida disciplina.

Partindo dos pressupostos de que:

- **ensinar Geografia** é algo que está contido numa atividade maior que é **ensinar**;
- o docente é um sujeito que aprende continuamente nas suas diversas e constantes *relações com o saber*, inclusive no desenvolvimento da docência, e não apenas durante e a partir dos cursos de formação profissional;
- ao ensinar, esse sujeito mobiliza conhecimentos de naturezas diversas, incluindo aqueles construídos em sua trajetória de vida, e não apenas os saberes profissionais, entendidos como aqueles ensinados nos cursos de formação docente (TARDIF, 2002),

foi possível ir percebendo, principalmente no transcorrer da pesquisa, como seria complexo limitar metodologicamente os conhecimentos construídos a partir da frequência à disciplina dos demais conhecimentos. Isto porque os professores possuem visões de mundo, de educação, de ensino e de aprendizagem e essas visões se refletem na sua didática geral de ensino e não apenas na de Geografia. Ou seja, se os participantes caminham por uma prática que considera o aluno como alguém que aprende através da ação e não de forma passiva, receptiva, ele vai praticar isso em todas as disciplinas.

Em outras palavras, as mudanças na prática de ensino da Geografia dos participantes não ocorreram de forma isolada, como aprendizagem construída unicamente a partir da disciplina em pauta. As relações travadas na universidade, na licenciatura, com os professores-formadores, com os conhecimentos produzidos em todas as disciplinas, com os colegas e também fora dela, nas escolas, com os alunos foram significantes no aprimoramento de suas práticas de ensino em geral, inclusive em Geografia.

Mas isso não diminuiu, no meu entendimento, o mérito da pesquisa, pelo contrário. Apenas me fez olhar mais abertamente para o meu objeto de investigação e entender que poderia encontrar contribuições mais plurais do que aquelas limitadas inicialmente.

E foi em meio a essas (in)consciências que o estudo pautado nas indagações “Como os egressos da Licenciatura “Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental” da UEFS, descrevem e analisam as contribuições da formação recebida no âmbito da disciplina *Ensino de Geografia* para o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula?” foi sendo realizado. Conscientemente, as entrevistas foram abrangendo, embora de forma breve, as trajetórias dos participantes como alunos, profissionais e sujeitos sociais, visando descobrir o que essas trajetórias representavam do ponto de vista da aprendizagem da docência e dos conhecimentos geográficos.

Esse estudo foi me mostrando que, enquanto alunos do Ensino Fundamental, os participantes aprenderam uma Geografia Tradicional, que segundo Vlach (1995, p.179-180)

*“... traduzia-se por ensino mnemônico (a famosa decoreba) assumido como desprovido de qualquer importância. Por isso mesmo, pari passu ao autoritarismo social também presente nos bancos escolares, grande número de seus profissionais fazia-se valer, em sala de aula, da autoridade inquestionada dos livros didáticos”.*

Segundo os participantes, os conteúdos (os “da natureza”), foram-lhes ensinados de forma expositiva e descontextualizados de suas realidades. O objetivo, segundo eles, era que os alunos decorassem e depois respondessem as questões das provas. A maioria afirmou não gostar dessa Geografia e nem da forma como a aprenderam. Era uma matéria sem importância nenhuma para a vida, afirmaram.



No curso de Magistério, feito por todos os participantes, não houve modificações nas suas relações com a disciplina em pauta, para a maioria deles. O ensino continuou o mesmo que já vinha acontecendo no curso Fundamental. P2 e P3, entretanto, disseram que algumas discussões feitas posteriormente, na licenciatura, já haviam sido introduzidas no Ensino Médio. E a “falta de detalhes” foi a grande falha do trabalho. Mas essa e outras dificuldades serão tratadas um pouco mais adiante.

A universidade e, mais especificamente, a disciplina *Ensino de Geografia* foi importante, segundo os professores, no processo de aprender Geografia. Durante as entrevistas eles foram explicando como suas concepções acerca da disciplina foram mudando. Os professores “*tinham um jeito de ensinar que acabávamos aprendendo facilmente*”, afirmou P1. Elogiaram os dois professores-formadores pela capacidade, compromisso e empenho com que conduziram o ensino da disciplina, embora tenham expressado, em alguns momentos, descontentamento, por não terem entendido determinados conteúdos que se esforçaram para aprender, como os da Cartografia, por exemplo, e por não terem aprendido como realizar um estudo do meio, que foram desenvolvidos como “passeios”.

O ensino de Geografia desenvolvido na licenciatura foi diferente do que eles conheciam, afirmaram. Aí, o espaço era social, construído pelos homens. Era dinâmico, possível de ser transformado. A partir daí é que começaram a perceber a importância da disciplina para a compreensão de como o espaço está organizado, de como “*uma cidade vai sendo construída*” (P2), de como os alunos e os sujeitos em geral são responsáveis por essas organizações (P5), inclusive eles próprios (P1, P2).

Em outras palavras, embora tenha sido difícil por motivos já apontados, foi possível perceber contribuições específicas da disciplina *Ensino de Geografia* que podem estar influenciando o pensamento e prática dos egressos. A mudança na concepção de Geografia é um desses exemplos. As definições dos participantes de como concebiam a Geografia antes da Licenciatura foram assim resumidas: “*Era decoreba*”, era uma disciplina sem relação com a realidade, com a vida; seu ensino era expositivo, o aluno apenas recebia as informações; era livresca, de repasse de conceitos prontos (vegetação, pecuária, relevo, rio), centrada “*apenas na localização do espaço geográfico, decorar estados, capitais ...*” (P6). Os conteúdos eram ensinados de forma abstrata, como se não fizessem parte do espaço em que vivemos. Ou seja, a Geografia *instituída* era a tradicional.

Depois de terem cursado a disciplina em pauta os participantes disseram que entendem Geografia como: “*mais que decorar nomes de rios e fazer mapas*” (P1), ensina sobre a importância dos elementos naturais para a nossa vida, oferece “... *subsídio para vivermos melhor em sociedade*” (P4), seu ensino não é mais de repasse, é uma troca de conhecimentos; através dela “*podemos compreender como é que o homem organiza o espaço em que vive, a nossa relação com a natureza; (...) podemos ser agentes transformadores (...) contribuir para a melhoria do lugar onde vivemos...*” (P5), permite “*nos situar melhor no espaço, nos prevenir para os fenômenos climáticos e planejar o futuro com responsabilidade*” (P6).

Considerando que os professores não participaram de atividades formativas em Geografia após a conclusão do curso, além de palestras com editores da Scipione para divulgação de livros didáticos, pode-se deduzir que a concepção sobre a qual estão se referindo foi, muito possivelmente, adquirida na disciplina *Ensino de Geografia*.

Como vemos, no que se refere à concepção de Geografia, houve uma mudança. Mas como afirmou Zabalza (1994), se aceitamos que os professores não se constituem meros aplicadores automáticos dos conhecimentos adquiridos, então é importante conhecer não apenas o pensamento, mas a relação entre o que *pensam e o que fazem* em sala de aula para poder entender o ensino que praticam. E esse conhecimento sobre como os participantes ensinavam e do por que ensinavam de determinada forma e não de outra, é que ficou parcialmente deficiente em função da pouca profundidade dos dados e da opção pela entrevista apenas, sem a observação da prática.

As explicações dos professores sobre o ensino de Geografia que praticavam ficaram, muitas vezes, limitadas a frases bastante conhecidas nos discursos contemporâneos, como por exemplo, “é importante considerar o aluno como sujeito do espaço”, “é preciso partir sempre do conhecimento do aluno”, “o espaço é produzido pelo homem” etc. Não estou negando que os professores tenham aprendido realmente o significado de cada uma dessas frases, mas hoje considero que a pesquisa deveria ter penetrado muito mais profundamente no sentido das mesmas para os participantes para poder afirmar com propriedade que elas não são simples frases que estão “na moda”.

O que significou, para cada participante, considerar o aluno como “sujeito do espaço”? Isso afetou em que os seus ensinamentos de Geografia? Esses tipos de questionamentos são os que me

permitiriam compreender as lógicas racionais e os componentes afetivos, experienciais e de conhecimento que explicam a passagem do pensamento para a conduta (ZABALZA, 1994).

Entretanto, em meio às explicações sobre como ensinavam a referida disciplina, nos últimos anos, percebi o quanto de Geografia do lugar eles sabiam, *quantos* conhecimentos geográficos construídos de forma condicionada, nas suas relações pessoais com o lugar, sem intermediação de escola, e que eles foram resgatando em suas falas ao explicarem como passaram a desenvolver suas aulas nos bairros, na zona rural onde estavam localizadas as escolas que ensinavam. O fato de terem aprendido (na Universidade) que o espaço geográfico é concreto, é o lugar com todas as suas construções e funcionamento, fez os participantes começarem a tomá-lo também como objeto de ensino nas suas aulas. Era um saber que haviam aprendido vivendo, interagindo com as pessoas, com as culturas, com os lugares. *Saberes pessoais*, segundo Tardif (2002).

A percepção do lugar como conteúdo de ensino foi algo que, segundo os entrevistados, deu significado às aulas, não apenas para os alunos, mas para eles próprios. A partir daí foram aproveitados muitos aspectos do lugar para serem ensinados: lagoas poluídas (P5), emigração dos moradores para outras regiões (P1), trânsito (P2), potencialidades econômicas do lugar (P1) etc. E as aulas ganharam mais sentido para os alunos, disseram.

Em outras palavras, os procedimentos metodológicos utilizados pelos participantes passaram, segundo suas perspectivas, a valorizar os conhecimentos geográficos que os alunos possuíam, os conhecimentos do cotidiano e a relacionar os conteúdos disciplinares com a realidade dos mesmos. Essa foi a mudança mais destacada em todas as entrevistas, o que me fez supor que tenha sido algo realmente aprendido na disciplina *Ensino de Geografia* e, talvez, na Licenciatura como um todo, incorporado às suas práticas de ensino.

Embora a Licenciatura tenha proporcionado um aprimoramento geral na formação profissional dos participantes, o que é muito bom, a disciplina em pauta ofereceu, mesmo que de forma bastante parcial e incipiente, a possibilidade da construção de alguns conhecimentos específicos da área que, como bem disse um dos professores, “*não teriam sido possíveis de serem construídos fora dela*”.

Mas o que essas aprendizagens representam? Serão suficientes para que o professor desempenhe um ensino de qualidade? Retomando o referencial que dá sustentação teórica à presente investigação é possível afirmar que não. As aprendizagens que os participantes apontaram como tendo sido construídas na disciplina *Ensino de Geografia* são insuficientes para o desenvolvimento de um ensino que proporcione uma verdadeira compreensão de como, por que e para quem o espaço geográfico está organizado. Com base em que faço essa afirmação?

- Os professores participantes não aprenderam sequer os conceitos básicos a partir dos quais se dá a explicação / compreensão do espaço.
- Em suas explicações sobre o ensino do lugar, foram raros os momentos em que algum deles demonstrou ter se preocupado em articular o local com global, em extrapolar as explicações para a totalidade espacial, o que pode indicar falta de teorização (SANTOS, 1994). Essa carência teórico-metodológica pareceu ter contribuído para que o ensino de Geografia por eles desenvolvido tenha ficado muito limitado aos fenômenos do bairro, do local, do município. Em nenhum momento eles se referiram ao território ou ao lugar, enquanto categorias de explicação do espaço, mas à lagoa, à roça, ao trânsito.
- Sem conteúdo seria impossível que os professores progredissem no tocante aos conhecimentos didáticos específicos (Marcelo García, 1999). Como aprenderiam a ensinar mapa (escala, simbologia ou legenda) se não sabiam elaborar e nem interpretar um?

Esses hiatos na formação dos participantes compreendidos pela investigação podem vir a ser fontes importantes para possíveis reorganizações da disciplina no curso, bem como para o planejamento de formação continuada que venham a ser desenvolvidas na referida área.

Como formar professores para ensinar Geografia e todas as demais disciplinas do currículo das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que o domínio do conteúdo específico é um dos saberes de base da docência e que sem ele é impossível ensinar? Não podemos mais seguir ignorando essa questão, que entendo ser crucial para a melhoria da qualidade do ensino nessa fase. Considero que a apropriação dos **conceitos fundamentais** de

cada disciplina associados às **formas de tratamento metodológicos** podem vir a ser um caminho profícuo para o encaminhamento da aprendizagem dos referidos conteúdos.

Os professores se dizem sem segurança para ensinar determinados conteúdos, como os da Cartografia. Mas me pergunto: de que adiantaria saber ler um mapa, se eles não souberem usar esse conhecimento para ensinar aos seus alunos a categorizar os diversos aspectos sócio-espaciais da realidade? De adianta ensinar o tema “trânsito” (P2), envolver os alunos na análise do mesmo se, ao final, isso foi feito de forma aleatória, solta, sem nenhum aporte conceitual? O que os alunos estudaram? Geografia dos transportes ou simplesmente alguns problemas causados pelo trânsito num município do interior baiano?

A compreensão dos conceitos de espaço, lugar, território, paisagem, região são alguns dos que os professores precisam saber para que possam ensinar Geografia. Sem isso, podem até ensinar casos específicos como o trânsito, a agricultura, os lençóis freáticos, dentre outros, mas sem o domínio das categorias que conferem à especificidade do ensino dessa disciplina não há, de fato, aprendizagem geográfica.

Os participantes consideraram a carga horária da disciplina e do curso insuficientes. A licenciatura precisava ter sido realizada em quatro anos e a disciplina precisava ter tido mais encontros semanais. Não deu tempo de aprender muitas coisas, declararam. Faltou aprofundar a teoria da Geografia, a Cartografia e, muito, acerca do como ensinar, dentre outras coisas importantes. Os professores que aprenderam alguns conteúdos, como por exemplo, os da Cartografia, afirmaram não se sentirem capazes de ensiná-los. Não tinham segurança e nem sabiam direito como fazê-lo.

Mas essa discussão acerca da ampliação da carga horária da disciplina estudada merece discussões mais profundas, pois não será o aumento de horas aulas que irá resolver todos os problemas da formação inicial, como parecem acreditar os participantes. Se o modelo da racionalidade técnica continuar a imperar nas licenciaturas, o aumento do tempo das disciplinas didáticas será de muito pouca utilidade. Assim, além de lutarmos pelo aumento das horas aulas das referidas disciplinas, devemos defender uma formação onde teoria e prática caminhem juntas no ensino dos docentes, onde a *reflexão* seja a orientadora não apenas da reconstrução de algumas experiências pontuais, mas do próprio docente, do seu pensamento e das suas ações frente ao ensino, à sociedade, à educação (PÉREZ GÓMEZ, 2000). Essas são

preocupações que precisam orientar as políticas públicas das licenciaturas que propõe formar professores em três.

Os entrevistados também mencionaram a greve desencadeada na UEFS no período da Licenciatura como um fator que contribuiu para “quebrar” a seqüência, o “encadeamento” que estava sendo construída na disciplina investigada. Tal como está sendo entendido, o movimento grevista representou um tipo de manifestação de resistência dos professores e funcionários das universidades estaduais baianas contra as políticas educacionais e financeiras do país e do estado da Bahia que, seguindo a cartilha de organismos internacionais, cortam verbas destinadas à referida área deixando às universidades públicas sem recursos para investirem em salários, materiais, contratação de docentes qualificados dentre outros. Por outro lado, é cada vez maior o investimento em construções de prédios, abertura de novos cursos (como o de medicina, por exemplo), criação de cursos de pós – graduação etc., a demonstrar o descaso com uma formação de qualidade para professores e a necessidade de apresentar resultados, números para a mídia. Esse é o caso da UEFS.

A seguir me reportarei para alguns aspectos que acredito terem influenciado nos resultados da pesquisa.

Dedico-me a refletir sobre a minha experiência frente à presente pesquisa de Doutorado em Educação. Essa reflexão tem como objetivo fazer uma análise crítica não apenas da minha experiência na investigação empírica, mas também sobre os pressupostos teóricos nos quais me amparei durante as várias fases desse trabalho. Em outras palavras, embora não tenha mais possibilidade de *reconstruir* esta pesquisa, considero que o mais importante é “reconstruir a pesquisadora”, seus conhecimentos, sua forma de entender e de realizar o processo de investigação e produção do conhecimento científico em educação (PÉREZ GÓMEZ, 2000).

Um dos primeiros obstáculos foi a falta de aprofundamento dos dados coletados, o que provavelmente comprometeu o processo e restringiu os resultados do trabalho, pois não considero ter conseguido compreender, em profundidade, as contribuições da disciplina *Ensino de Geografia* para a prática dos professores entrevistados. Mesmo porque, percebo agora, esse é apenas um aspecto do processo de aprender a ser professor.

Durante as entrevistas, e mesmos depois, quando os participantes continuaram (sem a presença da pesquisadora) completando / esclarecendo / ampliando suas respostas, alguns não conseguiram satisfazer as necessidades da pesquisa. Por que, perguntei-me por várias vezes. Essa *reflexão* me levou, num primeiro momento, a retornar ao meu instrumento de investigação, a entrevista. Após analisá-la detidamente, concluí que ela não foi devidamente centrada no meu objeto de investigação “A contribuição da disciplina *Ensino de Geografia* para a prática dos egressos”. Ficou aberta, longa demais e talvez por isso, não tenha conseguido obter informações que seriam importantes para responder à minha questão de pesquisa. Qual(quais) a(s) causa(s) disso?

Um dos primeiros aspectos que aponto como tendo sido, talvez, o mais relevante, foi a ida a campo sem a devida clareza sobre meu referencial teórico e metodológico, com as ferramentas conceituais e metodológicas que possuía naquele momento. Só percebi isso após ter iniciado a análise dos dados. Frente a eles é que fui me perguntar, de fato: o que é pesquisar, fazer ciência, produzir conhecimento? Aí percebi que essas questões deveriam estar claras quando da seleção e elaboração do meu instrumento de pesquisa e não apenas no momento de trabalhar as informações. Essa falha foi responsável pela pouca objetividade das questões da entrevista. Foram muitas questões sobre muitos assuntos, quando talvez deveriam ter sido em menor número e mais direcionadas.

Por outro lado, a abrangência permitiu conhecer o universo da vida e de trabalho dos participantes, aspecto fundamental a ser considerado em outras experiências formativas. Através desse conhecimento pude perceber a importância do referencial que aponta as múltiplas influências que um professor recebe e utiliza na condução do processo educativo que está sob sua responsabilidade. Uma escolha teórica diferente poderia ter levado a considerar a prática desses professores como influenciada apenas pelo curso/disciplina e as limitações sobre as aprendizagens realizadas seria maior.

Assim, embora descontente com a “qualidade” dos dados, foi justamente a diversidade que possibilitou compreender como a formação universitária, apesar de todos os seus limites, apontados alguns deles pelos participantes e outros pela literatura, favoreceu o crescimento pessoal e profissional dos professores e trouxe um outro dinamismo às suas aulas de Geografia.

O processo de aprendizagem da docência não se esgota e os professores continuarão seus percursos educativos, pois foram motivados para isso. Perceberam a importância de estarem sempre aprendendo, compartilhando, crescendo e isso é algo que nunca se perde.

Além disso, o contato com os investigados foi curto, rápido, devido a problemas pessoais (meus e deles) e isso também dificultou o aprofundamento. Creio que talvez tenha faltado “traquejo” na condução da entrevista e não nas questões em si. Essa também é uma aprendizagem que demanda tempo e que vai se aperfeiçoando à medida que mais experiências são realizadas. Para quem vem de outra área, esse é um aprendizado inicial. No tempo previsto para o doutorado, com tantas aprendizagens novas sendo construídas, não teria sido viável esperar para fazer a coleta depois que todo o referencial tivesse sido apropriado. Entretanto, foi interessante perceber essa influência mútua da “teoria” com a “prática” (ida a campo), uma mostrando as limitações da outra e ao mesmo tempo iluminando-se mutuamente.

Enfim, gostaria de ressaltar que a construção desse trabalho tem sido algo processual, não apenas do ponto de vista das diversas etapas da sua elaboração, mas também do ponto de vista do meu próprio crescimento enquanto pesquisadora. À medida que fui me debruçando sobre cada autor, sobre os dados, que ia discutindo cada dúvida com minha orientadora, com amigos, ia dando pequenos passos rumo a um maior entendimento da pesquisa em educação, das diversas perspectivas teórico-filosóficas educacionais e geográficas, e tentando achar um norte, definir um caminho, para embasar minha investigação. Tenho consciência que caminhei bastante considerando o meu ponto de partida inicial, mas ainda há um longo (e talvez árduo) caminho a percorrer.



## REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Gerência Pedagógica de Ensino Fundamental. *Referencial curricular para o ensino de Geografia*. Rio Branco, 2004.

ALMEIDA, Rosângela Doim de; PASSINI, Elza Y. *O espaço geográfico: Ensino e Representação*. São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

ALVES – MAZZOTTI. Debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 96, p.15-23, São Paulo, 1996.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO, ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO e CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Editorial. *Educação & Sociedade (online)*. Jan / Apr. 2005, vol. 26, nº 90, p.7-13. [http: www.scielo.br/scielo.php?](http://www.scielo.br/scielo.php?)

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. Universidade Estadual de Feira de Santana. Departamento de Educação / Colegiado de Licenciatura para o Ensino Fundamental. *Curso de Licenciatura para o Ensino Fundamental: Magistério das séries iniciais. Feira de Santana, 2003*.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. Universidade Estadual de Feira de Santana. *Curso de Licenciatura para o Ensino Fundamental: Magistério das séries iniciais (Oferta Descentralizada)*, 2002.

BAHIA. Secretaria de Educação e Cultura. Universidade Estadual de Feira de Santana. *Curso de Licenciatura em Ensino Fundamental: Habilitação para as séries iniciais. Feira de Santana, 1998*.

BRAGA, M. Cleonice B. SILVA, Célia R. B. *Alfabetização na disciplina Geografia: Uma discussão necessária*. In: *Revista Sitientibus – Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*, nº --- 2001.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura / Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, “*Plano Nacional de Educação: Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*”, 1998.

CALLAI, Helena C. Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUSCKA, Nídia N; OLIVEIRA, Ariovaldo U de. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo, Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: Revista *Terra Livre*, nº 16; São Paulo, 2001 p. 133-152.

\_\_\_\_\_. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI (Org.). *Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. O ensino de Geografia: Recortes Espaciais para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.al (Orgs.). *GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: PRÁTICAS E REFLEXÕES*. Porto Alegre: AGB, 1998;

CALLAI, Helena C. e CALLAI, Jaeme L. Grupo, Espaço e Tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.al (Orgs.). *GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: PRÁTICAS E REFLEXÕES*. Porto Alegre: AGB, 1998;

CANDAU, V. Maria. *Universidade e formação de professores: que rumo tomar?* In: CANDAU, V. Maria (org.) *MAGISTÉRIO: Construção cotidiana*. 5ª edição, Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: Tendências Atuais. In: CANDAU, V. Maria (org.) *MAGISTÉRIO: Construção cotidiana*. 5ª edição, Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, Ana M<sup>a</sup>. Pessoa de; GIL PEREZ, Daniel. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, A. D. & CARVALHO, A. M. P. (orgs.). *Ensinar a ensinar - Didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira – Thompson Learning, 2001.

CARVALHO, Maria Inêz. *Fim de século: a escola e a Geografia*. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998;

CASTROGIOVANNI, Antonio C. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira de e DOURADO, Luiz F. *Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil*. In: Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, Agosto / 2001.

CAVALCANTI, Lana de S. *Geografia, Escola e Construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, GO: Alternativa, 2002.

CHARBONNEAU, M; HÉTU, Jean-Claude. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, L. et al. *Formando professores profissionais. Que estratégias, quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001. ed 2. p. 67-84.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1995.

DELORS, Jacques et alli. *Educação: um tesouro a descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília; DF: MEC: UNESCO, 2003.

GANDIN, Luís Armando; HYPÓLITO, Álvaro M. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPÓLITO, A. M; GANDIN, Luís Armando. *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GISI, Maria de Lourdes. Acesso e permanência na educação superior: políticas educacionais em questão. In: ROMANOWSKY, Joana P. et alli (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais: aulas saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat, 2004, pág. (369 a 282).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

KAERCHER, Nestor André. A GEOGRAFIA É O NOSSO DIA A DIA. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.ali (Orgs.). *GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: PRÁTICAS E REFLEXÕES*. 4ª edição, Porto Alegre: AGB, 2003.

\_\_\_\_\_. *Estudos Sociais: Reflexões, Conflitos e Desafios*. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.ali (Orgs.). *GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: PRÁTICAS E REFLEXÕES*. 4ª edição, Porto Alegre: AGB, 2003.

\_\_\_\_\_. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nidia N. *Geografia em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES et ali (Orgs.). *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. 3ª ed.; Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRS, 2000.

\_\_\_\_\_. A GEOGRAFIA É O NOSSO DIA A DIA. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et.al (Orgs.). *GEOGRAFIA EM SALA DE AULA: PRÁTICAS E REFLEXÕES*. Porto Alegre: AGB, 1998;

\_\_\_\_\_. *Desafios e utopias no ensino de Geografia*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M de A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 4ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

LESTEGÁS, F. Rodríguez. *La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿ de la ciência geográfica a la geografia que se enseña o viceversa?* In: Iber, nº 24, Barcelona, 2000.

LIMA, Emília Freitas de. *O curso de Pedagogia e a Nova LDB: vicissitudes e perspectivas*. In: Reali, Aline M. de M. R. e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs.) *Formação de Professores: Práticas e Reflexões*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

LIMA, Soraiha M. *Aprender para ensinar, ensinar para aprender: um estudo do processo de aprendizagem profissional da docência de alunos-já-professores*. São Carlos, SP, UFSCar: 2003.

LÛDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, Elizabeth. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, Verbena M. S de S. e SOUZA, Luciana F. E. C. P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (págs. 39 a 54).

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação, nº 09, 1998, p.51-75.

\_\_\_\_\_. *Como conocen los profesores la matéria que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didactico del contenido*. Ponencia presentada al Congreso “Lãs didácticas específicas em la formación Del professorado”, Santiago, 6 – 10 de Julio, 1992.

MEC/INEP – EDUDATABRASIL. Sistema de Estatísticas Educacionais. [www.edutabrazil.inep.gov.br](http://www.edutabrazil.inep.gov.br).

MEDIANO, Zélia D. *A avaliação da aprendizagem na escola de 1º Grau*. In: CANDAU, Vera Mª. (Org.) *Rumo a uma nova didática*. 15ª edição, Petrópolis, RJ: VOZES, 2003.

MELLO, G. Namó de; REGO, Teresa C. *Formação de Professores na América Latina e Caribe: A busca por inovação e eficiência*. Conferência Internacional: *Desempenho dos Professores na América Latina: Tempo de novas prioridades*. Brasília, 2002.

MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. *Ensino: As abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G.N., REALI, A. M. M. R., REYS, C. R., MARTUCCI, E. M., LIMA, E. F., TANCREDI, R. M. S. P., MELLO, R. R. *Escola e aprendizagem da docência: processo de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NASCIMENTO, Maria das G. A formação continuada de professores: Modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. Maria (org.) *MAGISTÉRIO: Construção cotidiana*. 5ª edição, Petrópolis: Vozes, 2003.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: *Revista Educação e Sociedade*, ano XXII, n° 74, Dezembro 2001.

OLIVA, Jaime Tadeu. Ensino de Geografia: Um retrato desnecessário. In: CARLOS, Ana F. Alessandri (org.). *A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA*. São Paulo: Contexto, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana F. e OLIVEIRA, Ariovaldo U de (Orgs). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. Situação e tendências da Geografia. In: OLIVEIRA, A.U. de; BRABANT, Jean M. et al. *Para onde vai o ensino de Geografia?* 4ª edição, São Paulo: Contexto, 1994.

PEREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. GIMENO e PÉREZ GOMEZ, A. I. *COMPREENDER E TRANSFORMAR O ENSINO*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. GIMENO e PÉREZ GOMEZ, A. I. *COMPREENDER E TRANSFORMAR O ENSINO*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÃ, J. G. e PEREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2000.

\_\_\_\_\_. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: SACRISTÃ, J. G. e PEREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ª ed. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2000.

PINTO, Neuza B. Avaliação da aprendizagem como prática investigativa. In: ROMANOWSKI, Joana P; MARTINS, P. L. Martins; JUNQUEIRA, S. R. <sup>a</sup> (Orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos do conhecimento*. Vol. 3. Curitiba, Pr: Champagnat, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola. In: CARLOS, Ana F. e OLIVEIRA, Ariovaldo U de (Orgs). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F. A. *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RESENDE, Marcia S. *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo, SP: Loyola, 1986.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal* (10ª ed.). Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. *A NATUREZA DO ESPAÇO: Técnica e tempo, razão e emoção*. 3ª edição, São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. *Metamorfoses do espaço habitado*. 3ª edição, São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. *POR UMA GEOGRAFIA NOVA*. 3ª edição, São Paulo: HUCITEC, 1990.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, S. M.W; L. S; RICHERT, E. 150 DIFFERENT WAYS' OF KNOWING: REPRESENTATIONS OF KNOWLEDGE in teaching. In: CALDERHEAD, J & Calfee, R.C (eds). *Exploring teacher's thinkg*. New York: Macmillan, 1996.

SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e Filosofia: Contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Unesp, 2004.

SPOSITO, Mª. Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, N. N; OLIVEIRA, A. Umbelino (Orgs.) *Geografia em Perspectiva*. São Paulo, SP: Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana F. e OLIVEIRA, Ariovaldo U de (Orgs). *Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2ª edição, Petrópolis, RJ: DP&A, 2002, p. 113 a 128.

\_\_\_\_\_. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2ª ed. 2002.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. II Seminário Internacional. PUC – SP, 1998.

\_\_\_\_\_. Nuevo rol docente: qué modelo de formación para qué modelo educativo? In: POLANCO, J. *Aprender para el futuro – nuevo marco de la tarea docente*. Madri: Fundación Santillana, 1999.

VIDAL, Fernanda F. Estudos Sociais: Para conhecer, aprender e viver! In: HICKMANN, Roseli I. *Estudos Sociais: Outros saberes e outros sabores*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

VESENTINI, José W. *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. *A Geografia Crítica no Brasil: uma interpretação depoente*. [www.geocritica.hpg.com.br](http://www.geocritica.hpg.com.br), 2001.

\_\_\_\_\_. O ensino de Geografia no século XXI. Caderno Prudentino de Geografia, nº 17. Presidente Prudente, SP: AGB, 1995.

\_\_\_\_\_. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, A.U. de; BRABANT, Jean M. et al. *Para onde vai o ensino de Geografia?* 4ª edição, São Paulo: Contexto, 1994.

\_\_\_\_\_. *Para uma Geografia Crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.

VIDAL, Fernanda F. *Estudos Sociais: para conhecer, aprender e viver*. In: HICKMANN, Roseli I. *Estudos Sociais, outros saberes e outros sabores* (Org.). Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2002.

VLACH, Vânia R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José W. *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. Sociedade moderna, educação e ensino de Geografia. In: VEIGA, Ilma P. e CARDOSO, Maria H. F. (orgs.). *Escola fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus, 1995.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, Portugal, 1994.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

## Apêndices

### 01: Roteiro de entrevista com os participantes

#### I parte:

Caracterização profissional do professor-egresso.

Nome (Opcional): \_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_

Ano de ingresso na docência:

Anos de carreira: \_\_\_\_ . Outras funções no magistério:

Por que escolheu o magistério?

Escola atual:

série:

Há quantos anos leciona nessa série?

Já lecionou em outras? Mudou? Por que? Pretende permanecer nessa série? Por que?

Anos de experiência em Estudos Sociais em outras séries / escolas:

Cursos/Seminários/Palestras em/sobre Geografia ou Estudos Sociais que participou nos últimos anos: Por que? Em que contribuiu (iram) para a sua prática?

#### II parte:

O ensino de Geografia praticado pelo professor – egresso.

Para você, qual a importância da Geografia? Conhecer, saber Geografia contribui para viver melhor? Como? Em que?

O que é importante aprender em Geografia?

Gosta de Geografia? Por que?

Gosta de ensinar Estudos Sociais ou Geografia? Por que?

Como aprendeu a ensinar essa disciplina?

Como aprendeu Geografia? Gostava da disciplina quando estava no Ensino Fundamental e Médio? Por que?

O que costuma ensinar nessa série? Com base em que seleciona os conteúdos?

Quais os conteúdos que mais gosta de ensinar? Por que?

Quais os procedimentos de ensino que costuma utilizar para trabalhar a Geografia do município / estado / país? Exemplifique. Sempre trabalhou dessa forma? Por que?

Utiliza livro didático com regularidade durante as aulas? Qual (is)? Como é feita a utilização do(s) livro(s)? Como ocorreu o processo de escolha? Os alunos têm o livro?



Como costuma avaliar a aprendizagem dos alunos em Geografia ou Estudos Sociais? Por que faz assim?

Como é a relação dos alunos com a disciplina? Os desse ano gostam de estudar Geografia? Por que? Sempre foi assim? Se não, quando começou a mudar?

Em que temas eles têm mais facilidade? E dificuldade? A que você atribui?

Em quais temas percebe que eles têm mais interesse? A que atribui?

Você tem mais facilidade para trabalhar algum(ns) tema(s)? Qual(is)? E dificuldade, também tem? Como enfrenta o problema?

### **III parte:**

As relações entre a prática de ensino de Geografia do professor – egresso e a disciplina Ensino de Geografia cursada na Licenciatura.

O que achou do curso? Valeu a pena? Por que?

Qual foi a disciplina mais importante do curso para a sua atuação como docente? A discussão contribuiu para a sua prática docente? Em que?

Como foi a disciplina Ensino de Geografia? O que aprendeu? Que material foi utilizado?

Quais textos foram lidos? O que chamou mais a sua atenção na prática pedagógica do professor que a ensinava? Como foi feita a avaliação?

Como era concebida a Geografia no curso?

O que precisaria ter aprendido na disciplina para ajudá-lo em sua prática?

O que sugere para os próximos professores da disciplina?

**02: Questionário: Caracterização sócio-econômica dos professores.**

Nome:

Telefone e e-mail:

Idade:

Estado civil:

Número de filhos:

Idade de cada um:

Quantidade de pessoas que vivem juntas na casa:

Situação na manutenção financeira da família:

É o (a) único (a) provedor (a).

É o (a) principal provedor (a).

Participa, mas não é o (a) principal provedor(a).

Não participa da manutenção da família

Tem casa própria:

Quantos cômodos possui a casa ou apartamento em que mora?

Possui algum meio de transporte próprio? Qual?

Qual a renda média da família?

entre um e dois salários mínimos;

de dois a quatro salários;

de quatro a seis salários;

mais de seis salários;

Quais os principais hábitos de lazer?

Assina alguma revista? Qual?

E jornal? Por que os assina? Se assina, ler regularmente?

Participa de algum movimento social (associação de bairro, associação dos professores, etc.)?

Há quanto tempo?

Se sim, quais?

Por que participa ou não participa?

Tem acesso a computador?

Saber manusear?

Utiliza a internet com frequência? Porque?

A escola tem computador? Como é utilizado?

## Anexos

## 01- Ementa da disciplina Ensino de Geografia:

<b>UEFS</b>	<b>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO</b>	
-------------	---------------------------------	--

<b>CÓDIGO</b>	<b>DISCIPLINA</b>	<b>REQUISITOS</b>
EDU-260	O ENSINO DA GEOGRAFIA	-

<b>CARGA HORÁRIA</b>		<b>CRÉDITOS</b>	<b>PROFESSOR (A)</b>
T	30	02	
P	60	02	
E	00	00	
TOTAL	90	04	

<b>EMENTA</b>
<p>Geografia: conceitos e importância social. Correntes do pensamento geográfico: Características e influências no ensino da geografia brasileira. Geografia ciência, geografia matéria de ensino: uma reflexão metodológica. O espaço geográfico como categoria fundamental da geografia. Os conceitos geográficos – lugar, paisagem, território, região, espaço geográfico – e suas aplicabilidades a nível das séries iniciais do ensino fundamental. Ensino de geografia e teoria do desenvolvimento cognitivo: a elaboração da noção de espaço nas séries iniciais do ensino fundamental. Atividades para a construção da noção de espaço e/ou alfabetização cartográfica. Educação e geografia: finalidades do Ensino Fundamental. Planejamento e avaliação do ensino de geografia.</p>

**Anexo 02: Programa da disciplina Ensino de Geografia**

UEFS	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO	PROGRAMA DE DISCIPLINA 2001
------	--------------------------	--------------------------------

CÓDIGO	DISCIPLINA	REQUISITOS
EDU-260	O ENSINO DA GEOGRAFIA	-

CARGA HORÁRIA		CRÉDITOS	PROFESSOR (A)
T	30	02	
P	60	02	
E	00	00	
TOTAL	90	04	

OBJETIVOS
<p>GERAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Compreender a importância da Geografia escolar para a formação do cidadão contemporâneo;</li> <li>➤ Adquirir conhecimentos e habilidades básicas para o desenvolvimento do exercício da docência em Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental;</li> </ul> <p>ESPECÍFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Caracterizar as diversas correntes do pensamento geográfico enfatizando a concepção de geografia predominante em cada uma delas;</li> <li>➤ Entender a influência das diversas correntes do pensamento geográfico no ensino de geografia;</li> <li>➤ Compreender as relações e diferenças entre a geografia ciência e a geografia matéria de ensino;</li> <li>➤ Conceituar e entender o espaço geográfico como a principal categoria de análise da geografia;</li> <li>➤ Discutir a importância dos conceitos de lugar, paisagem, território e região para a análise do espaço geográfico;</li> <li>➤ Refletir acerca da importância das teorias do desenvolvimento cognitivo de Piaget e Vigotsky para o entendimento da noção de espaço pela criança;</li> <li>➤ Utilizar conhecimentos cartográficos como instrumento de análise e compreensão do espaço geográfico;</li> <li>➤ Compreender a importância do planejamento no desenvolvimento da prática educativa;</li> <li>➤ Planejar e exercitar a prática educativa através de aulas simuladas;</li> <li>➤ Elaborar trabalho conclusivo de cunho analítico-sintético sobre sua prática/experiência no ensino de geografia;</li> <li>➤ Demonstrar atitudes de responsabilidade e compromisso para com os trabalhos desenvolvidos.</li> </ul>

<i>METODOLOGIA</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Aulas expositivas dialogadas;</li> <li>⇒ Leituras e discussões de textos;</li> <li>⇒ Estudos dirigidos;</li> <li>⇒ Pesquisas bibliográficas;</li> <li>⇒ Aulas simuladas;</li> <li>⇒ Atividades individuais e em grupo;</li> <li>⇒ Elaboração de painel temático</li> </ul>	

<b>AVALIAÇÃO</b>	
<p>A avaliação será efetuada durante todo o decorrer do curso, considerando o conhecimento do aluno como ponto de partida para medir o grau de desenvolvimento / aprendizagem do mesmo na disciplina.</p> <p><i>Critérios avaliativos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Qualitativos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Participação ativa nas aulas expositivas e nos debates;</li> <li>⇒ Realização das atividades extra – classe (leituras, elaboração de sínteses, resumos, etc.);</li> <li>⇒ sensibilidade e solidariedade nas relações interpessoais travadas durante o curso;</li> <li>⇒ Responsabilidade e comprometimento com o curso;</li> </ul> </li> <li>➤ <b>Quantitativos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Prova escrita;</li> <li>⇒ Seminários;</li> <li>⇒ Resenha;</li> <li>⇒ Elaboração de uma proposta de ensino;</li> <li>⇒ Aulas simuladas;</li> </ul> </li> </ul>	

<b>CONTEÚDOS</b>	
<p><b>UNIDADE I: GEOGRAFIA CIÊNCIA – GEOGRAFIA DISCIPLINA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ O que é Geografia?</li> <li>➤ Diferenças e interdependências entre a ciência geográfica e a disciplina geografia;</li> <li>➤ A evolução do pensamento geográfico e sua relação com o ensino de geografia;</li> </ul> <p><b>UNIDADE II: O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Objetivos do ensino de geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>➤ Como ensinar geografia?</li> </ul>	

- ⇒ As principais categorias de análise do espaço geográfico para as séries iniciais do Ensino Fundamental:
  - Lugar;
  - Paisagem;
  - Região;
  - Território;
- ⇒ O ensino através dos conceitos: importância;
- ⇒ A importância da Cartografia para o ensino-aprendizagem da Geografia;
- ⇒ Entendendo a construção da noção de espaço na criança:
  - Visão Piagetiana;
  - Visão Vigotskyana;
- ⇒ Atividades para ensinar geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- A prática pedagógica em Geografia:
  - ⇒ Planejamentos de ensino:
    - Proposta de Ensino: importância e elementos básicos;
- Plano de aula: importância e elementos básicos;

## **BIBLIOGRAFIA**

1. AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros). *Geografia, Pesquisa e Prática Social*. São Paulo, 1990.
2. ALMEIDA, R. D. de. & PASSINI, E.Y. *O Espaço Geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1994.
- 3 BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
3. CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.
4. \_\_\_\_\_ (Org.) *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1999.
5. CARVALHO, Maria Inês da S. S. *Fim de Século: A escola e a Geografia*. Ijuí (RS): UNIJUÍ, 1998.
6. CASTRO, I. E. de (Org.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
7. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.) *Ensino de geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.
8. CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e Construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 1998.
9. GARCIA, Regina Leite (Org.). *A Formação da Professora Alfabetizadora – Reflexões sobre a Prática*. São Paulo: Cortez, 1998.
10. HAYDT, Regina Célia C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1997.
11. GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

12. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
13. MENEGOLLA, Maximiliano & SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que planejar? Como planejar? Currículo, Área, Aula*. Petrópolis: Vozes, 1993.
14. MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: Pequena História Crítica*. São Paulo: HUCITEC, 1986.
15. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Para onde vai o ensino de Geografia?* São Paulo: Contexto, 1989.
16. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS*. Vol. 5 Secretaria de Ensino Fundamental – Brasília, 1997.
17. PEREIRA, D. Geografia escolar: uma questão de identidade. In: *Cadernos Cedes: Ensino de geografia*. N.º 39, Campinas: Papirus, 1996.
18. PEREIRA, R. M. F. do A. *Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.
19. PIMENTEL, Maria da Glória. *Professor em Construção*. Campinas, S.P.: Papirus, 1993.
20. PONTUSCHKA, N. N. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da geografia. In: *Cadernos Cedes: ensino de geografia*. n.º 39. Campinas: Papirus, 1996.
21. *REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. Sec. de Ed. Fundamental, Ministério da Ed. e do Desporto. Brasília, 1999.
22. RESENDE, M. S. *A geografia do aluno trabalhador. Caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Loyola, 1989.
23. SALVADOR, C. C. A construção do conhecimento no âmbito das relações interpessoais e suas implicações para o currículo escolar. In: *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
24. SANTOS, Milton. *Metamorfose do Espaço Habitado*. São Paulo: HUCITEC, 1994.
25. \_\_\_\_\_ *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: HUCITEC, 1978.
26. SOUZA, Maria Adélia. A . O ensino de geografia na virada do século. In: SANTOS, Milton e SOUZA, M.A . (ORG) [et all] . *Natureza e sociedade de hoje – uma leitura geográfica*. São Paulo: HUCITEC/ANPUR, 1993.
27. WACHOWICZ, Lillian Anna. *O Método Dialético na Didática*. Campinas: Papirus, 1991.
28. VEIGA, I. P.A (Org.) *Técnicas de ensino: por que não ?* Campinas: Papirus, 1996.
29. VESENTINI, J. W. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 1992.
30. \_\_\_\_\_ *O Ensino da geografia em questão e outros temas*. AGB: São Paulo, 1987.
31. \_\_\_\_\_ O ensino de geografia no século XXI. In: *Caderno Prudentino de geografia: geografia e ensino*. Presidente Prudente: AGB, 1995.
32. ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.