

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

ALIETE GOMES DA COSTA

**ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

TERESINA (PI)

2013

ALIETE GOMES DA COSTA

**ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

TERESINA (PI)

2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

C837a Costa, Aliete Gomes da.
Aspectos teóricos-metodológicos da prática pedagógica do professor de geografia / Aliete Gomes da Costa. – 2013.
90 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.
“Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Cavilhêdo”.

1. Prática Pedagógica. 2. Ensino Médio. 3. Ensino de Geografia. 4. Geografia - Metodologia. I. Título.

CDD 370.71

ALIETE GOMES DA COSTA

**ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29.08.2013.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Josania Lima Portela Carvalhêdo
Presidente

Prof^a Dr^a Josélia Saraiva e Silva
Examinador Externo

Prof^a Dr^a Maria da Glória Carvalho Moura
Examinador Interno

Prof^a Dr^a Maria do Amparo Borges Ferro
Examinador Interno – Suplente

A minha filha, Lara, com o seu jeito meigo e compreensível.

A minha mãe, Inácia, mulher de fé; coragem e força é o que transmite.

Aos professores e às professoras que contribuem para que a geografia seja reconhecida como importante disciplina no espaço escolar.

AGRADECIMENTOS

Louvo e agradeço a Deus em primeiro plano, em tudo, que é um ser onisciente, onipresente e onipotente. E que está presente em minha vida e de todos que alimentam a fé, e que age além dos nossos limites, superando e vencendo obstáculos.

A minha filha Lara, que muito contribuiu na realização deste trabalho e sempre me cobrando para acelerar a conclusão.

A minha Mãe, que está sempre transmitindo força, confiança e segurança, embora passando momentos difíceis em nossa família, como a perda de dois filhos (irmãos); restando-lhe muita saudade dos mesmos; aos meus sobrinhos, Ariene, Poliana e Silas, que me ajudaram nas horas difíceis.

A minha Orientadora, Prof^a Dr^a Josania Portela, com toda competência e carisma sabe como conduzir e orientar seus orientandos.

A professora Dr^a Glória Moura, que tem viabilizado cursos de formação de professores para o público da EJA. Graças aos seus esforços e luta muitos professores e alunos têm se beneficiado.

A Universidade Federal do Piauí, através da Administração Superior, Instituição de destaque, que vem viabilizando programas, dando oportunidade à formação continuada de profissionais.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação por todos os ensinamentos e contribuições que dispuseram nas disciplinas ministradas.

Aos professores e professoras das Escolas Unidade Escolar Joaquim Parente e o Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Franklin Dória (CEMTI FD) pela disposição em contribuir com o estudo.

A cada e colega de trabalho da Escola Agrícola. Agradeço o Tetuca pelo incentivo para estudar; Oldênia na luta para que tudo dê certo a qualificação; Egnilson com seu grande desempenho competente como professor e amigo nas horas difíceis; Majacé com seu modo de ser profissional, sempre está ajudando para que seus cursos se realizem.

Às minhas amigas Jaqueline e Alane que muito me compreenderam nas horas atarefadas e intolerantes; e à Solimar, Aurí, Lúcia e Fábria, sempre apoiando nas horas difíceis.

Cara turma de mestrando, a cada um em especial: onde agradeço à Soraya, pois a sua pressa para defender me alertou para avançar na pesquisa.

À Aldina, Cláudia Figueiredo, Dr Benigno, Benvindo e Izaíra, que contribuíram para o crescimento do trabalho. Ao amado amigo e irmão em Cristo Luís Paulo Texeira, que sempre dá força para seguir em frente.

À Raveny, Jamila, Joaquina, Ranna e Gustavo, que marcaram a minha caminhada de pesquisa.

Quero, de coração, agradecer esses grandes amigos de trabalho que ganhei, pois mesmo com minhas antipatias têm me tolerado.

Germana, que estava sempre disponível, mesmo ocupada com seus afazeres; ao Leonel, inteligente, estudioso, responsável e competente, também contribuiu para o andamento do trabalho.

Agradeço ao amigo Maurício Sena que com todo respeito e boa vontade se dispôs a me ajudar.

Aos meus caros alunos, de coração.

Peço perdão aos que participaram e aqui não foram citados, muito obrigada!

“Todo homem, por natureza, quer saber”.

Aristóteles

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa sobre a prática pedagógica do professor de geografia, objeto deste estudo, a fim de refletir a seguinte problemática: como as opções teórico-metodológicas orientam a prática pedagógica dos professores de geografia do Ensino Médio e suas implicações para a aprendizagem dos alunos? Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, com o objetivo de analisar os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica dos professores de geografia e suas implicações na aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, toma-se como referencial teórico: Behrens (2011); Bordenave, Pereira (2008); Brasil (1996, 1998, 2008); Callai, (1998); Cassab (2009); Cavaco (1999); Gatti e Barretto (2009); Kaercher (1999, 2003), que sugerem possíveis caminhos de transformação para a dinâmica do ensino e da prática pedagógica do professor de geografia. Quanto à metodologia da investigação, apoiou-se em Flick (2009); Gatti; André (2010); Gibbs (2009) e Bardin (2011). A pesquisa utilizou para a coleta de dados o questionário, tendo como cenário duas escolas da rede pública estadual de ensino do município de Bom Jesus-PI que ofertam o . Os dados produzidos foram organizados em categorias gerais e interpretados com base na técnica de análise de conteúdo referendada em Bardin (2011). O estudo mostra a existência de concepções diversas na prática pedagógica do professor de geografia no Ensino Médio, o que pode ser, a propósito, verificado nas análises dos dados do estudo realizado, resultando em formas variadas também de ensinar e de aprender. O reflexo de uma prática pedagógica que se classifica como conservadora continua presente no ensino da geografia, refletindo sobre as aprendizagens.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Aspectos teórico-metodológicos. Ensino de geografia. Ensino Médio.

ABSTRACT

This paper presents a research about the teacher's pedagogic practice of geography, our object of study, to reflect the following issues: how the theoretical-methodological options guide the pedagogical practice of teachers of high school geography and its implications for student learning? This is a qualitative descriptive type in order to analyze the theoretical and methodological aspects that guide the pedagogical practice of teachers of geography and its implications for student learning. In this perspective, we as theoretical: Behrens (2011), Bordenave, Pereira (2008), Brazil (1996, 1998, 2008), Callai, (1998), Cassab (2009), Cavaco (1999), Gatti and Barretto (2009), Kaercher (1999, 2003), suggesting possible ways to transform the dynamics of teaching and teacher's pedagogic practice of geography. Regarding the methodology of research in support for Flick (2009), Gatti; André (2010), Gibbs (2009) and Bardin (2011). The survey used to collect data in the questionnaire, against the backdrop of two schools in the public state education in the municipality of Bom Jesus - Piauí. The data produced were organized into general categories and interpreted based on the technique of content analysis referenced in Bardin (2011). The study shows the existence of different concepts in the pedagogical practice of geography teacher in high school, which can be seen in the way the data analysis of the study, resulting in various forms also teach and to learn. The reflection of a pedagogical practice that we classify as conservative still present in the teaching of geography reflecting on the learning.

Keywords: Teaching Practice. Theoretical and methodological aspects. Geography education. High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências e habilidades para a geografia no Ensino Médio.....	27
Quadro 2 - Conceitos estruturantes e articulações	29
Quadro 3 - Perfil dos sujeitos	42
Quadro 4 - Concepção de ensino	49
Quadro 5 - Concepção de aprendizagem	53
Quadro 6 - Reflexões sobre a prática	56
Quadro 7 - Elementos da formação continuada	58
Quadro 8 - Planejamento	60
Quadro 9 - Conteúdos: articulação teoria/prática	63
Quadro 10 - Abrangência	64
Quadro 11 - Metodologias adotadas	67
Quadro 12 - Recursos utilizados	69
Quadro 13 - Verificação da aprendizagem	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Unidade Escolar Joaquim Parente	27
Figura 2 - Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Franklin Dória (CEMTI FD).	29
Figura 3 - Categorização dos dados	42

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEMTI FD - Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Franklin Dória

UEJP - Unidade Escolar Joaquim Parente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

MEC - Ministério da Educação

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PPP - Projeto Político-Pedagógico.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	12
2	A GEOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	15
2.1	Bases históricas da geografia no contexto escolar.....	15
2.2	Paradigmas da prática pedagógica no ensino da geografia escolar	22
2.3	Aspectos teóricos do ensino da geografia no Ensino Médio	25
2.4	Aspectos metodológicos do ensino da geografia no Ensino Médio	32
3	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO	37
3.1	Contexto empírico	39
3.1.1	Unidade Escolar Joaquim Parente – UEJP	39
3.1.2	Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Franklin Dória	41
3.2	Sujeitos do estudo	42
3.3	Instrumentos de coleta de dados	45
3.4	Organização dos dados para análise	46
4	REVELANDO OS ACHADOS DA PESQUISA	50
4.1	Prática Pedagógica como reflexo da formação inicial e continuada dos professores	50
4.1.1	Concepção de Ensino	52
4.1.2	Concepção de aprendizagem	55
4.1.3	Reflexão sobre a prática	58
4.1.4	Elementos da Formação Continuada	60
4.1.5	Planejamento	63
4.2	Prática Pedagógica: aspectos teóricos do ensino da geografia no Ensino Médio	64
4.2.1	Conteúdos: articulação teoria/prática	64
4.2.2	Abrangência	66
4.3	Prática Pedagógica: aspectos metodológicos do ensino da geografia no Ensino Médio	68
4.3.1	Metodologias adotadas	68
4.3.2	Recursos Utilizados	71
4.3.3	Verificação da aprendizagem	73
5	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS.....	77
6	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICES I - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS BRUTOS	86
	APÊNDICES II – QUESTIONÁRIO	90
	APÊNDICES III –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	92

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O ensino de geografia no primeiro momento foi influenciado pelas ideias alemãs e francesas. Por conta dessas influências nossa metodologia educacional separa o homem do espaço em que habita e, assim, “o homem faz seu espaço diariamente e nem por isso acha que está fazendo geografia. Muito menos se põe a pensar sobre ele” (KAERCHER, 1999, p. 61).

A partir da década de 1970 segue os movimentos de renovação, intensificado por renomados geógrafos que propagam ideias novas acerca do ensino de geografia como um todo. Nessa caminhada de renovação, nas décadas de 1980 e 1990 novas perspectivas de transformações do ensino da geografia são expostas nos meios acadêmicos, revelando outras metodologias cabíveis às novas concepções. Essas ideias refletiram nos currículos escolares com a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1999).

Em consequência, nos últimos anos o ensino de geografia tem avançado na proposição de uso de novas tecnologias nas práticas pedagógicas contemporâneas, objetivando a formação do indivíduo como um todo, nos aspectos moral, ético, profissional, reflexivo e crítico. Tudo isso tem como reflexo o processo formativo inicial ou continuado dos professores, em busca de um aporte teórico que possa subsidiá-los quanto às novas formas de ensinar e de aprender a geografia.

Diante desse contexto e a partir da prática docente desenvolvida no Colégio Agrícola de Bom Jesus (PI), vinculado à Universidade Federal do Piauí – UFPI, surgiram indagações que resultaram na presente proposta de pesquisa. Na verdade, buscou-se refletir acerca da prática pedagógica do professor de geografia, visando compreender os seus aspectos teórico-metodológicos.

A referida pesquisa justifica-se pela carência de estudos sobre a prática pedagógica dos professores de geografia na região sul do Estado do Piauí, em consequência da limitação imposta pela distância dos grandes centros educacionais e pela ausência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e, conseqüentemente, de pesquisadores da área.

Dessa forma, acredita-se que o estudo proposto tem grande relevância para o contexto onde está sendo desenvolvido, considerando a ausência de pesquisas acerca da temática em questão, enfatizando as especificidades da ação docente desenvolvida no município de Bom Jesus-PI, em escolas de Ensino Médio, a fim de refletir acerca da prática pedagógica que se entende fornecer indícios da formação inicial e continuada dos professores da área.

E, por último, justifica-se, ainda, pela possibilidade de construção de conhecimentos no estudo de novas práticas pedagógicas, a partir dos conhecimentos produzidos na área que apontam para uma concepção diferente da geografia, que busca compreender o espaço em sua dimensão social de construção, o espaço construído nas relações estabelecidas pela sociedade humana.

A proposta de investigação do tipo qualitativa descritiva abrange os aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica do professor de geografia, o saber e o fazer dos docentes, ou seja, investiga as concepções teóricas que fundamentam o fazer docente na área de geografia, bem como as metodologias utilizadas que refletem o paradigma teórico que subsidia a práxis docente no processo ensino-aprendizagem.

O objeto de estudo é a prática pedagógica do professor de geografia. A opção decorre da experiência como professora da área de geografia no Ensino Médio e das inquietações que produziram questionamentos ao se observar a realidade do ensino de geografia no espaço em que se vive, dentre os quais: como os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada dos professores de geografia são mobilizados na sua prática pedagógica? Quais os aspectos teóricos presentes no ensino da geografia no Ensino Médio? Quais os aspectos metodológicos que orientam a prática pedagógica no Ensino de geografia no Ensino Médio?

A partir do exposto, e na busca de melhor compreender a prática pedagógica do professor de geografia, delimitou-se o seguinte problema de pesquisa: Como as opções teórico-metodológicas orientam a prática pedagógica dos professores de geografia do Ensino Médio e suas implicações para a aprendizagem dos alunos?

Nessa perspectiva, interessa-se em delimitar como objeto de estudo as práticas pedagógicas dos professores no ensino da geografia nas escolas públicas estadual de Ensino Médio, Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Franklin Doria (CEMTI FD) e Unidade Escolar Joaquim Parente (UEJP), no município de Bom Jesus, Estado do Piauí.

Objetivou-se analisar os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica dos professores de geografia e suas implicações na aprendizagem dos alunos. Para isso, como objetivos específicos buscou-se: traçar o perfil profissional do professor de geografia, compreendendo os aspectos da formação inicial e continuada e da experiência docente presentes na sua prática pedagógica; identificar as concepções teóricas que fundamentam a prática pedagógica dos professores de geografia; descrever as implicações das opções teóricas nos aspectos metodológicos da prática pedagógica dos professores de geografia na aprendizagem dos alunos.

Com vistas à contextualização do objeto de estudo e explanação dos achados da pesquisa, os resultados do estudo são apresentados em seções. As **considerações introdutórias**, primeira seção, têm início com a apresentação do objeto de estudo, as questões norteadoras, o problema de pesquisa, os objetivos e os motivos que levaram a pesquisadora a trilhar por esse caminho, em busca de respostas que motivaram e nortearam esta investigação.

A segunda seção, denominada: **a geografia no contexto escolar: configurações da prática pedagógica** apresenta um breve histórico da geografia no espaço escolar, caracteriza a prática pedagógica na perspectiva conservadora e atual e delinea os aportes teóricos e metodológicos que a fundamentam no ensino da geografia.

A terceira seção, que destaca o percurso metodológico da pesquisa, com seus pressupostos básicos, tipologia, contexto empírico, sujeitos, instrumentos de coleta de dados, forma de organização e análise dos dados foi denominada de **trajetória metodológica do estudo**.

A quarta seção, denominada **revelando os achados do estudo** traz os dados empíricos e a sua discussão, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). E, por último, na quinta seção se trazem as considerações finais do estudo, com os seus resultados.

2 A GEOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONFIGURAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção apresenta-se um breve histórico da geografia como disciplina escolar; os paradigmas conservadores e atuais da prática pedagógica; e, os aspectos teóricos e metodológicos do ensino da geografia escolar que configuram a prática pedagógica do professor de geografia do Ensino Médio.

2.1 Bases históricas da geografia no contexto escolar

A geografia se torna um campo de conhecimento a partir dos anos finais do século XIX, com o deslocamento de parte dos conhecimentos de outros campos já consolidados, entre os quais a astronomia e a cartografia, sendo concebida como um campo demarcado de saberes e que possui identidade própria. A geografia, então, emerge com a identidade de descritiva: descrever o mundo (TONINI, 2003).

No contexto escolar, a geografia, como disciplina, foi introduzida na Alemanha, no processo de construção da identidade alemã, que teve como suporte importante a escolarização. A geografia considerada como ferramenta a fim de “produzir um saber sobre a relação homem e natureza com efeitos de verdade” (TONINI, 2003, p. 31).

Assim, a geografia escolar objetivava “compreender o espaço geográfico por meio das relações do homem com a natureza” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 45), com base na sistematização do conhecimento geográfico produzido nas obras de Ritter e Humboldt nas quais predominava o caráter físico.

A geografia descreve a relação que o homem estabelece com a natureza para compreender os vários comportamentos dos diferentes grupos humanos nas diferentes paisagens terrestres, privilegiando a descrição dos fenômenos naturais no espaço, ou seja, inventar a identidade dos povos: entender as características, as qualidades, os costumes, os hábitos dos grupos humanos (TONINI, 2003).

Ratzel constrói seu discurso dentro do contexto da sociabilidade capitalista priorizando o espaço físico, mas inserindo a ação humana sobre o meio, embora classificada como secundária, de forma a “legitimar as diferenças econômicas e sociais pela relação que o homem estabelece com a natureza. Ou seja, o desenvolvimento econômico dependeria da capacidade

humana de se relacionar com a natureza” (TONINI, 2003, p. 43), bases para a construção do pensamento geográfico moderno: determinismo geográfico.

Em oposição ao pensamento alemão, o possibilismo geográfico francês (La Blache) promove o deslocamento na análise da relação homem e natureza, que vinha sendo fundamentado somente na força determinista, para também como uma construção cultural, em que o homem é introduzido como uma variável que modela e humaniza as paisagens geográficas (TONINI, 2003).

Todos esses discursos contribuíram, segundo Tonini (2003), para o itinerário da geografia moderna. Outros discursos foram sendo construídos, distanciando-se dos discursos anteriores, com maiores aproximações com o discurso pedagógico: Nova Geografia, a Geografia Crítica e a Geografia Humanística.

Segundo Tonini, a Nova Geografia se configurou como conservadora e funcionalista em relação ao Estado, pois ignorou as estruturas sociais e concebeu um espaço abstrato sem movimento permanente em que o:

[...] governamento dos povos ocorre por meio das estratégias de planejamento espacial. Essa estratégia passou a informar todos os fatos existentes, comprovados matematicamente, gerando um conhecimento operacionalizável, que oportunizou a intervenção deliberada sobre a organização do espaço (2003, p. 61).

A crítica ao pensamento geográfico, base da nova geografia, foi realizada pela geografia crítica, que “proporcionou um direcionamento mais social às análises geográficas, resultando no desatar das amarras do empirismo exacerbado da geografia moderna, a qual teve suas análises presas ao mundo das aparências” (TONINI, 2003, p. 66).

Para a geografia crítica, com base na influência marxista, o entendimento do espaço só é possível examinando “[...] as relações econômicas, pois seriam elas que regulariam a produção e a distribuição dos bens materiais que iriam materializar a organização espacial”, trazendo outros elementos para analisar o espaço geográfico determinado, como os modos de produção e as relações de poder (TONINI, 2003, p.70).

A partir dos anos 1980, emerge uma crítica a essa perspectiva quanto ao fato de restringir o poder ao modo de produção capitalista, introduzindo a cultura como elemento para compreensão do espaço:

Isso fez com que a geografia trouxesse em suas preocupações de análise a centralidade da cultura para explicar o espaço geográfico, não permitindo explicações da existência da uniformização da paisagem natural, ao contrário, mostrando a permanência de pluralidades culturais (TONINI, 2003, p. 74).

Todos esses enfoques da geografia permeiam o contexto escolar, sendo acrescidos, em cada espaço social, de características próprias que permeiam os processos pedagógicos. No Brasil, o ensino de geografia inicia-se com os jesuítas que:

[...] transplantaram para o Brasil um modelo educacional tipicamente europeu. Os ensinamentos ministrados, a exemplo dos conhecimentos geográficos, estavam destinados a dar apenas a cultura geral para os estudantes. Ensinou-se aqui a concepção de geografia existente na época: a geografia clássica, seja na tradição descritiva (a geografia histórica ou política de Estrabão) ou na tradição matemática (de Cláudio Ptolomeu) (ROCHA, 1996, p. 133).

Segundo Vlach (2004), o marco inicial de discussões de ordem teórico-metodológica para o estudo da geografia no Brasil foi a obra do professor M. Said Ali, denominada de “Compêndio de geografia elementar”, datada de 1905.

No ensino da geografia escolar predominou o método descritivo da geografia, buscando-se também afirmação no método matemático, sendo responsável também pela constituição da geografia tradicional, reinventando o conceito de natureza, “transformando-se em sinônimo de recursos naturais e é inserida na lógica capitalista de exploração, já que era importante para o desenvolvimento econômico através da exploração de recursos naturais” (CASSAB, 2009, p. 45).

Pela imensidão do nosso território e pela ausência de profissionais formados na área, os professores eram pessoas oriundas de outras profissões, como advogados e sacerdotes, ou mesmo autodidatas. Segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), esse fato concorreu para que durante um longo período de tempo a Geografia sofresse poucas alterações em seus conteúdos e na didática de ensino.

No âmbito da escola, o ensino da geografia “[...] se traduziu pelo estudo das paisagens naturais e humanizadas e por procedimentos didáticos marcados pela descrição e a memorização dos elementos que compõem as paisagens. [...] o objetivo era ensinar uma geografia neutra e, conseqüentemente, científica” (CASSAB, 2009, p. 47). Neste sentido, a autora afirma que:

[...] a geografia clássica acompanhou o ensino da disciplina por longos anos, influenciando a forma de se ensinar e aprender geografia até os dias de hoje. Apesar dos inúmeros avanços, uma visão ainda hegemônica envolve uma compreensão da geografia por parte dos alunos como uma disciplina inútil [...]. O exercício da memorização é ainda um elemento presente no ensino dessa disciplina nas salas das escolas mesmo quando, como visto, o conteúdo se altera (CASSAB, 2009, p. 49).

Após fortes críticas a essa geografia clássica ensinada nas escolas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, a geografia é redefinida no espaço escolar como ciência social, deixando de ser meramente descritiva e incorpora o conteúdo crítico, sendo “importante pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização se faz necessária” (BRASIL, 1999, p. 310).

De acordo com Vesentini (2009), a geografia escolar no período de consolidação dos Estados nacionais, serviu para o desenvolvimento do sentimento de nacionalismo exacerbado, servindo aos governos ditatoriais. No Brasil, a introdução da ideologia nacionalista:

[...] nos remete ao contexto político da época que, em poucas palavras, pode ser caracterizada por um processo inadiável: a formação da nação brasileira. Se a irrupção do Brasil como Estado independente em 1822 já havia colocado a formação da nação como a questão, por excelência, da arena política brasileira, o fato é que quase não se havia avançado nesse sentido. Assim, essa questão foi apontada por líderes políticos e intelectuais como essencial no período que, grosso modo, estende-se da proclamação da República (1889) até meados da década de 1950. [...] Contribuir de maneira efetiva para formar um único povo, uma única nação, eis o desafio da educação no início do século XX! (VLACH, 2004, p. 195).

Somado ao contexto político com exacerbação do sentimento nacionalista, segundo Barros, “os complexos industriais se tornaram a mola propulsora dos avanços econômicos em meados do século XIX e início do século XX” (2000, p. 316), consequência do desenvolvimento da mecânica com a introdução da máquina a vapor e as invenções da maquinaria para a produção fabril, o que proporcionou o aumento da produção e da produtividade, trazendo consequências estruturais para a sociedade e no interior das fábricas avanço nas tecnologias gerenciais e nas formas de organização do processo produtivo.

De acordo com Tonini, a partir da década de 1960 surge outro discurso da geografia denominado de geografia crítica, com base nos estudos de Willian Bunge e David Harvey (Estados Unidos) e Yves Lacoste (França). A crítica da sociedade capitalista “proporcionou um direcionamento mais social às análises geográficas, resultando no desatar das amarras do empirismo exacerbado da Geografia Moderna, a qual manteve suas análises presas ao mundo da aparência” (TONINI, 2003, p. 66).

A geografia crítica que surge na década de 1960 no mundo demora a ser referencial para o ensino da geografia no contexto brasileiro, pois, com o Regime Militar, a geografia sofre, no Brasil, um retrocesso, quando foi descaracterizada, retirada do currículo escolar ou associada à história e à sociologia, sob o rótulo de estudos sociais, sendo em muitos lugares abolida como

disciplina autônoma ou diminuída a sua carga horária. “[...] a geografia e a história foram descaracterizadas pela Lei 5.692/71 e diluídas nos chamados estudos sociais” (VLACH, 2004, p. 217).

Assim, a geografia crítica se afirma no Brasil apenas com o movimento de superação da Ditadura Militar e o processo de luta pela redemocratização que exigia a volta de uma geografia comprometida com a realidade brasileira, indissociável da arena política mundial e de seus desafios impostos pelo desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação, novas formas de organização da produção e do trabalho.

No contexto atual, com a introdução da microeletrônica, das novas formas de organização da produção e do trabalho, dado o processo de mundialização do capital, a geografia volta à cena ganhando importância com o mundo globalizado com uma nova reorganização no espaço mundial, decorrente das novas formas de organização da produção e do trabalho, com o desenvolvimento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, com os problemas ambientais, geopolítica, questão demográfica, entre outros.

De acordo com Vesentini (2009, p. 127), há a superação da concepção crítica da geografia na concepção marxista/leninista e o ensino com base na concepção kantiana do termo, como forma de desenvolver a autonomia do sujeito e “está ligada a uma ideia iluminista de libertar o ser humano de todas as amarras (ignorância, preconceitos, autoritarismo, injustiças)”.

Assim, numa perspectiva também oposta aos objetivos da geografia escolar conservadora e reprodutora da forma política de organização social, o ensino da geografia, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), dentro do contexto de democratização da sociedade contemporânea, assume configurações da chamada geografia humanista.

Os desafios são diversos nesta “geografia de fundamentação fenomenológica e ensinada a partir das teorias construtivistas” (CASSAB, 2009, p. 49), sendo que a ação do professor deve ser direcionada para além da simples transmissão de informações sobre o lugar ou acerca das suas características, mas de forma a tornar-se um gerenciador do conhecimento, autônomo, criativo, pluralista e propositivo na/da sua realidade, por entender que educar é não se limitar a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e do contexto social onde se insere, ou seja, levar o sujeito a perceber o espaço a partir de referências concretas.

Nesse sentido, na perspectiva oficial, os PCN (BRASIL, 1999) apontam que o ensino da geografia pode indicar caminhos diversos para que a pessoa possa escolher aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias encontradas no seu

contexto social. Educar é preparar na e para a vida, transcendendo o mecanicismo presente na perspectiva da geografia clássica e mesmo da geografia crítica.

Atualmente, os reflexos desse novo contexto social estão postos nos quatro pilares da Educação, que permeiam as ações educativas comprometidas com as suas configurações, na busca pela qualidade e eficiência do ensino, para atendimento a demandas da realidade: aprender a aprender, a ser, a conhecer, a fazer e a viver juntos (DELORS, 2006).

No Brasil, estas concepções estão implícitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1999) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2008).

Segundo Pontuschka (1999, p.14), os Parâmetros Curriculares Nacionais refletem a contradição presente no contexto social, pois embora “[...] não constituam um projeto isolado, mas fazem parte de políticas públicas educacionais [...] estabelecidas de acordo com as determinações de políticas mais amplas ditadas pelo conjunto de países centrais para países chamados de “emergentes”, como o Brasil”, traz no seu bojo novas propostas direcionadas para as competências e habilidades que consideram o indivíduo como sujeito, desenvolvendo no educando a vontade de mudar, opinar e transformar o espaço, como atores principais e não como coadjuvantes ou meros telespectadores.

Segundo os PCN, a compreensão do espaço geográfico hoje foi concebida por Milton Santos como um conjunto de sistemas de objetos, de ações e de sistemas de informações que ultrapassa a mera visão da materialidade como teatro de ação, mas é condição para a ação. É nesse espaço que as práticas sociais são desenvolvidas na produção da vida (BRASIL, 1999, p. 310).

Visto dessa forma, na perspectiva de Milton Santos o ensino da geografia terá por finalidade formar indivíduos capazes de se situar concretamente no mundo e de transformar o espaço em que habitam, transformando de forma a promover o aperfeiçoamento da sociedade humana. No Ensino Médio, de acordo com os PCN, o ensino da geografia deve permitir a construção de “competências que permitam a análise do real, revelando as causas e os efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (BRASIL, 1999, p.311).

Na sociabilidade capitalista, de forma contraditória, de acordo com o referencial marxista, a educação também se apresenta feita mercadoria, porque ela reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância, ou seja, sem possibilitar aos indivíduos essa compreensão do espaço de sua vida cotidiana e as relações estabelecidas entre o local e o global.

É na sala de aula, cenário vivo de interações por excelência, que se intercambiam, explícita ou tacitamente ideias, valores e interesses diversos seguidamente enfrentados pela lógica da preparação para o mercado de trabalho ou pela formação do homem sujeito da sua própria realidade. Certamente, a escola é um espaço de contradição onde a ideologia da igualdade de oportunidade se desenvolve lenta, mas, decisivamente, porém, o processo de classificação, de exclusão das minorias e do posicionamento diferenciado para o mundo do trabalho também está presente.

Dessa forma, a educação escolar apoiada nas concepções marxista compreende a existência de uma correlação de forças no espaço escolar em que se insere, reproduzindo os valores dominantes ou libertando os indivíduos, ou ao mesmo tempo em que reproduz, também serve à sua transformação. Ao se posicionar a favor de uma educação transformadora da realidade, avança-se na busca de uma sociedade mais humanitária, pois sempre haverá a consideração da interação eu-outro-mundo (BRASIL, 1999).

Podemos verificar, portanto, que existem outras concepções político-ideológicas que influenciam o ensino da geografia além da geografia crítica. Diniz Filho afirma que:

[...] já não é difícil encontrar geógrafos que reconhecem erros e insuficiências na geografia marxista, propondo-se por isso a fazer uso também de outras matrizes metodológicas que, igualmente afastadas das concepções positivistas clássicas e do neopositivismo, poderiam auxiliar no desenvolvimento de uma Geografia capaz de formular uma crítica radical à sociedade capitalista contemporânea, e daí a recente aproximação de muitos geógrafos marxista em relação às correntes humanista e pós-moderna (2002, p.85)

Ainda, podemos perceber, de acordo com o mesmo teórico, que estamos diante de mudanças significativas na geografia que traz possibilidades de renovação e que exige um debate acadêmico mais aprofundado quanto às várias perspectivas teóricas e metodológicas da geografia nos dias atuais que fundamentam a construção do conhecimento geográfico e o ensino da geografia escolar. Continuando, reforça a orientação de que é preciso ter o cuidado de não cair no modismo e, por isso, propor revolucionar a geografia a todo o momento, substituindo tudo o que vem do passado, embora afirme ser necessária uma discussão aprofundada que favoreça a superação dos equívocos em que a geografia incorreu.

2.2 Paradigmas da prática pedagógica no ensino da geografia escolar

Antes de se deter especificamente no ensino da geografia, é preciso ter presente o que se compreende por prática pedagógica. No exercício da docência o professor desenvolve sua ação educativa intencionalmente, efetivada de forma conservadora ou transformadora de realidades, e, para se efetivar, se apropria dos saberes, de procedimentos técnicos e de recursos didáticos.

Dessa forma, a prática pedagógica exige capacidade do professor, ao desenvolver sua ação educativa, de articular os conhecimentos teóricos e práticos que direcionam o seu modo de agir. Teoria e prática são dimensões da prática que se revelam no saber fazer docente, sendo que o saber fazer é portador de uma teoria que fundamenta as suas decisões.

Nesse sentido, Vasquez (1968) define como práxis essa atividade que articula teoria e prática, na medida em que essa prática tem com parâmetro uma teoria que guia e fundamenta a ação, e é teórica por ser esta ação consciente, intencional, que possui finalidade e objetivos a alcançar.

A prática pedagógica é, portanto, a atividade estruturada pelo professor ao mediar o processo educativo escolar que está fundamentado, segundo Behrens (2011), em dois paradigmas: conservador ou inovador, embora na realidade não existam de forma pura, mas as características de um ou outro paradigma marcam com maior ou menor intensidade a prática pedagógica, delineando-a como tradicional ou inovadora.

É mister reconhecer que no âmbito da atividade pedagógica se pode preparar os educandos para o trabalho, para a vida social e para a cultura da consciência sem degradá-los, sem submetê-los à opressão social e, ainda, sem aliená-los. Por outro lado, essa prática pode ser alienante e conservadora das estruturas sociais de dominação. Assim, “é na sala de aula, cenário vivo de interações por excelência, que se intercambiam explícita ou tacitamente ideias, valores e interesses diversos, seguidamente enfrentados pela ‘lógica da preparação para o mercado de trabalho’” (OLIVEIRA, 2006, p. 17).

Em consequência, se faz necessário que a ação educativa represente, na sua prática efetiva, um decidido investimento na consolidação da força construtiva dessas mediações, sempre tentando reverter seu potencial alienador para aderir à construção de uma cidadania realmente ativa, pois a prática pedagógica não é destituída de sentido político. Para isso, “refletir a práxis pedagógica é o caminho para verificar se ela reproduz os valores dominantes ou se ela liberta os indivíduos” (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

Querendo ou não, o professor, tendo ou não a consciência, seu trabalho é necessariamente político. Nem mesmo a ingenuidade dos que têm plena convicção do caráter desinteressado de sua prática pedagógica, elimina essa dimensão política. Assim, a escola pode contribuir para a superação das desigualdades sociais ou para sua reprodução, embora não se esteja afirmando que a escola por si só pode transformar a realidade social mais ampla, numa concepção ingênua de educação. Mas, segundo Freire, as desigualdades sociais:

[...] diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde, afinal, transitam até o saber mais sistematizado, que cabe à escola trabalhar. Obviamente, esta não é uma tarefa a ser cumprida pela escola da classe dominante, mas tarefa a ser realizada na escola da classe dominante, entre nós, agora, por educadores e educadoras progressistas, que vivem a coerência entre seu discurso e sua prática (FREIRE, 1997, p.35).

Assim, no cumprimento dessa tarefa, é mais do que necessário que o processo didático-pedagógico do ensino da geografia, em sua cotidianidade, contemple a emergência de uma realidade mais justa, capaz de alfabetizar o aluno para a leitura que se tem e se pode ter do mundo, bem como ajudá-los para que possa situar-se e apropriar-se dessa realidade de forma consciente, se conhecendo como sujeito social, construtor do seu espaço, pois é a partir da apropriação do espaço nas materializações diversas e de todas as ordens, próximas ou distantes, que os homens poderão transformá-lo e dispor de uma melhor qualidade de vida, no concernente à sua cidadania.

Nessa perspectiva, compreende-se que a prática pedagógica no ensino da geografia, como nas demais áreas do conhecimento, pode estar fundamentada no paradigma conservador ou no inovador, sendo que o primeiro é centrado na reprodução do conhecimento e o segundo na sua produção ou construção (BEHRENS, 2011).

O paradigma conservador, dentro da pedagogia tradicional, tem por base a reprodução do conhecimento, sendo responsabilidade da escola a sua transmissão para as gerações mais jovens, apresentando-se “como único local em que se tem acesso ao saber” (BEHRENS, 2011, p. 41).

Neste contexto, o conteúdo é apresentado pelo professor como pronto e acabado, de forma fragmentada, sendo que compete ao aluno reproduzi-lo sem questionamento, sendo receptivo e passivo, e de forma submissa, obediente e resignada deve internalizar os conteúdos que lhe são apresentados, numa organização sequencial e descontextualizada. Ensinar constitui apenas transmitir conteúdos, e a metodologia utilizada não considera o sujeito da aprendizagem. Quanto à avaliação, esta está centrada na reprodução dos conhecimentos, ou seja, na sua

transcrição, sendo característica desse tipo de paradigma a ênfase na memorização (BEHRENS, 2011).

Segundo Rocha (1996), no ensino de geografia o paradigma conservador se configura na educação bancária, denominação de Freire (1981), quando da veiculação de uma geografia “descomprometida”, “neutra”, preocupada apenas com a descrição.

Como resultado das transformações no contexto social, na escola, se configura um novo paradigma que se optou por denominar de atual, diante de inúmeras denominações apresentadas pelos teóricos, segundo Behrens (2011). Assim, de acordo com a autora, que o denomina em seu texto de emergente, o paradigma atual possui uma visão de totalidade e o desafio da produção do conhecimento, com base numa prática pedagógica que supere a fragmentação do conhecimento e a sua reprodução.

Consequentemente, nesta perspectiva:

O ensino como produção do conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento [...] (BEHRENS, 2011, p. 55).

Na construção do conhecimento o aluno é ativo, autônomo, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo, um ser pleno e com a potencialidade necessária para se desenvolver completamente. Ensinar é mediar a construção do conhecimento, sendo que o ensino busca possibilitar a superação do saber fragmentado, o resgate do ser humano na sua totalidade, a transformação da realidade social, instiga o diálogo e a aprendizagem significativa. Ainda em conformidade com Behrens (2011, p.76), a metodologia deve considerar o sujeito “como ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação/reflexão/ação”. Assim, a metodologia deve favorecer o diálogo e o trabalho coletivo, na dimensão do saber ser e saber conviver.

Na avaliação, a ênfase recai sobre a sua dimensão formativa, compreendendo o processo de desenvolvimento processual do indivíduo e do grupo, a fim de fornecer dados para ajuste do processo educativo, tanto da prática pedagógica quanto do estudo individual do aluno, por ser este também responsável pela sua aprendizagem (BEHRENS, 2011).

Dentro do contexto da prática pedagógica atual, Zeichner (2003, p. 41) esclarece que o “estandarte da reflexão pode ser encarado como uma reação contra a visão do educador como um técnico que apenas executa o que mandaram os outros, apartados da sua sala de aula, [...] que envolvem os professores unicamente como seres passivos”, sendo que o processo de compreensão e aperfeiçoamento da prática pedagógica deve partir da reflexão.

Embora Zeichner (2003, p. 46) faça uma crítica ao isolamento do professor, alertando para o cuidado de não se restringir a reflexão ao espaço da sala de aula, pois esta deve estar “vinculada à luta por mais justiça social e contribuir, de algum modo, para estreitar a brecha na qualidade da educação à disposição dos alunos de diferentes estratos”, reconhece a necessidade de reflexão que contribui para a qualificação do processo educativo.

Nesse sentido, “o professor deverá refletir sobre a consciência da dimensão política de sua ação, isto é, da sua função social, no tocante à busca por uma profissionalização competente, e isso consiste em ver claro, fundo e largo a dimensão atribuída ao ensino na contemporaneidade” (OLIVEIRA, 2006, p. 19).

Neste mesmo sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento orientador proposto pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2008), ressaltam que as condições para que o professor possa pensar autonomamente, organizar seus saberes e o próprio modo de condução do seu trabalho (articulação teoria-prática, relação dialética ensino-pesquisa, relação dialógica, etc.), está relacionado com a sua formação quando do desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva.

De acordo com as OCEM, a prática docente torna-se qualificada quando existe a produção do saber. Assim, o professor:

[...] deixa de dar os conceitos prontos para os alunos para junto com eles participar de um processo de construção de conceitos e saberes, levando em consideração o conhecimento prévio. Nesse processo, é fundamental a participação do professor no debate teórico-metodológico, o que lhe possibilita pensar e planejar a sua prática, quer seja individual, quer seja coletiva (BRASIL, 2008, p. 47).

Portanto, para que o ensino de geografia no Ensino Médio contribua para que o aluno analise criticamente a produção e a organização do espaço nas diversas escalas, o professor precisa de práticas pedagógicas adequadas, a fim de que a aprendizagem seja significativa e relevante.

2.3 Aspectos teóricos no ensino da geografia no Ensino Médio

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Ensino Médio no Brasil, como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, objetiva possibilitar o aprimoramento do educando como ser humano: formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.

Além disso, a integração do indivíduo ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania, para a continuidade do aprendizado e a preparação para o mundo do trabalho, visando a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1999).

O Ensino Médio constitui a etapa final, terceira etapa, da Educação Básica no sistema de ensino do Brasil. Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM, o grande avanço na atual proposta curricular para o Ensino Médio “consiste na possibilidade de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo” (BRASIL, 2008, p. 7). Assim, o aluno deve adquirir capacidade de analisar a sua realidade sob o ponto de vista geográfico.

De acordo com a LDB, no Artigo 36, em relação ao Ensino Médio, para cumprir essa proposição:

§1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

§ 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º. Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos (BRASIL, 1996).

Embora conhecedores das críticas aos guias ou propostas curriculares oficiais impostas, que resumem os problemas da educação ao conteúdo das disciplinas e/ou à organização do sistema, no sentido de que:

[...] acabam por se sobrepor a guias ou propostas curriculares estaduais e municipais (naquelas raras cidades que possuem uma rede escolar própria) e no fundo mostram como são pleonásticos todos esses conteúdos curriculares “oficiais”, que em geral só vigoram no papel, mas que, infelizmente, dependem preciosos recursos públicos (VESENTINI, 2004, p 239).

Além disso, por serem construídas sem a participação dos professores, por estudiosos que muitas vezes estão longe do contexto escolar e não percebem que há outros problemas que devem ser observados, tais como: questão salarial, condições de trabalho, formação inicial e continuada, dentre outros, privilegiou-se a análise dos documentos oficiais, pois estes representam o norte da escola pública, *locus* desta investigação.

Vesentini (2004, p. 239) alerta para o fato de que o grande mérito dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN “[...] foi ter reafirmado os ensinamentos oriundos da Unesco, que enfatizam a interdisciplinaridade e os temas transversais”, ou seja, dado ênfase na formação integral com base nos quatro pilares da Educação do Século XXI (DELORS, 2010). Dessa forma, o autor aponta que a escola deve formar cidadãos que, mais do que dominar conteúdos da geografia ou compreender o mundo em que vivem, devem ser capazes de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.

Compreende-se, na perspectiva de Pontuschka; Paganelli; Cacete, que:

Como no caso de qualquer proposta sugerida por órgãos oficiais, é preciso ter o cuidado de não sacralizar um trabalho homogeneizado, aplicado a realidades diversificadas com as necessidades que lhes são peculiares. A nosso ver, propostas dessa natureza precisam ser um instrumento auxiliar do professor, contribuir para a reflexão sobre o seu plano de curso, baseada na realidade social da escola (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 76).

Esclarecidos esses pontos, que se compreende serem importantes para este diálogo, passa-se a explorar os documentos oficiais em relação aos conteúdos e, posteriormente, quanto às metodologias propostas para o Ensino Médio.

Como referência para alcance das competências e habilidades necessárias à formação do homem para o Século XXI, os seguintes objetivos são apresentados pelas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCEM para o ensino da geografia:

- compreender e interpretar os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial;
- dominar as linguagens gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica;
- reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência do aluno e ao seu cotidiano (BRASIL, 2008, p. 44-45).

Para que os objetivos propostos sejam alcançados, o currículo proposto pelos documentos oficiais foi desenvolvido com base em competências básicas e habilidades para a inserção neste novo contexto, buscando significar o conhecimento escolar, mediante a contextualização, a interdisciplinaridade, o incentivo ao raciocínio e a capacidade de aprendizagem, por meio de novas abordagens e metodologias.

Essas competências e habilidades são necessárias para que os alunos possam comparar, analisar e fazer relações. A seguir apresenta-se o quadro com as competências e habilidades propostas pela OCEM para o ensino da geografia:

QUADRO 1: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de operar com os conceitos básicos da geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas. • Capacidade de articulação dos conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular os conceitos da geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico, considerando as escalas de análise. • Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os espaços considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. • Observar a possibilidade de predomínio de um ou de outro tipo de origem do evento. • Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio de linguagens próprias à análise geográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. • Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. • Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. • Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. • Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desenvolvimento do espírito crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

Fonte: BRASIL (2008, p. 45)

Essa proposta, segundo o documento, veio em decorrência das novas configurações de mercado de trabalho provocadas pelos avanços da microeletrônica, das novas formas de organização da produção e das novas formas de organização do trabalho na sociabilidade capitalista, que provocaram “mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, 1999, p. 15).

Para Katuta (2009, p. 14) “os conhecimentos geográficos, assim como quaisquer outros, são construídos a partir da relação que o homem estabelece com o meio, o que depende da maneira como o trabalho é realizado sob a égide de um determinado modo de produção”.

Os conhecimentos geográficos são, portanto, segundo Katuta (2009), construídos no movimento que se realiza entre o plano da singularidade, da particularidade e da generalidade em diferentes escalas de análise e chegam à escola a fim de possibilitar a compreensão do

espaço, como reflexo de todas as transformações geopolíticas e geoeconômicas, dentro de um contexto social multiétnico e multicultural.

Para Vesentini, acerca do conhecimento geográfico:

[...] hoje, mais do que nunca, existe uma imperiosa necessidade de se conhecer de forma inteligente [...] o mundo em que vivemos, desde a escala local até a global, passando pela nacional e pelas demais escalas intermediárias. Isso, afinal de contas, é o que deveria ser ensino de geografia. Um conhecimento do mundo – sem nunca negligenciar o local onde vivem os alunos, – que aborde os seus reais problemas geoeconômicos, geopolíticos, culturais e ambientais (VESENTINI, 2009, p.81).

Nesse sentido, os conceitos fundamentais da geografia devem ser compreendidos como instrumentos para o desenvolvimento de determinadas competências, habilidades e atitudes dos educandos. Assim, para Vesentini (2009, p. 121), “o trabalho com os conteúdos – e, no seu interior, com os conceitos – é apenas um meio ou instrumento – digamos assim – uma etapa, embora imprescindível, para se chegar aos verdadeiros objetivos da educação [...]”.

Assim “à medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno instrumentos que possam construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 97).

Dentre os conteúdos, os conceitos cartográficos (escala, legenda, alfabeto cartográfico) e os geográficos (localização, natureza, sociedade, paisagem, região, território e lugar) podem ser construídos a partir da dimensão local, ampliando para o regional, nacional e global, pois “a aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula e quando se considerar o conhecimento que o aluno traz consigo, a partir da sua vivência” (BRASIL, 2008, p. 51).

Quanto ao ponto de partida, no que se refere ao ensino dos conteúdos e dentro destes os conceitos, segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2008, p. 52), pode ser local ou global, o que é importante é oportunizar o trânsito nas diferentes escalas para possibilitar uma análise que possa apresentar as explicações dos diversos fenômenos, pois “saber ler o mundo para compreender a realidade e entender o contexto em que as relações sociais se desenvolvem implica não só se ater na percepção das formas, mas também no significado de cada uma delas”. Assim, os conteúdos da geografia devem proporcionar uma visão da complexidade social do mundo e ao construir os conceitos o educando encaminha-se para a sua compreensão, através do confronto entre o senso comum e os conhecimentos científicos.

As OCEM ressaltam que não se deve permanecer nos conceitos, mas esses devem ser articulados com os conteúdos. Os conceitos estruturantes na área da geografia são apresentados no quadro a seguir e devem ser compreendidos dentro da dinâmica social. Ao apresentar os conceitos e as articulações possíveis, infere-se que o ensino da geografia deve estar “para além da provisoriedade do currículo da geografia escolar e organizar as referências conceituais e da aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das competências cognitivas da área” (BRASIL, 2008, p. 54).

QUADRO 2 - CONCEITOS ESTRUTURANTES E ARTICULAÇÕES

CONCEITOS	ARTICULAÇÕES
ESPAÇO E TEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Principais dimensões materiais da vida humana. • Expressões concretizadas da sociedade. • Condicionam as formas e os processos de apropriação dos territórios. • Expressam-se no cotidiano caracterizando os lugares e definindo e redefinindo as localidades e regiões.
SOCIEDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Consideradas as relações permeadas pelo poder, apropria-se dos territórios (ou de espaços específicos) e define a organização do espaço geográfico em suas diferentes manifestações: território, região, lugar, etc. • Os processos sociais redimensionam os fenômenos naturais, o espaço e o tempo.
LUGAR	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestação das identidades dos grupos sociais e das pessoas. • Noção e sentimento de pertencimento a certos territórios. • Concretização das relações sociais vertical e horizontalmente.
PAISAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão da concretização dos lugares, das diferentes dimensões constituintes do espaço geográfico. Pelas mesmas razões já apontadas, não limitaria a paisagem apenas ao lugar. • Permite a caracterização de espaços regionais e territórios considerando a horizontalidade dos fenômenos.
REGIÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Região se articula com território, natureza e sociedade quando essas dimensões são consideradas em diferentes escalas de análise. • Permite a apreensão das diferenças e particularidades no espaço geográfico.
TERRITÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> • O território é o espaço apropriado. • Base da região. • Determinação das localizações dos recursos naturais e das relações de poder. • A constituição cotidiana de territórios tem como base as relações de poder e de identidade de diferentes grupos sociais que os integram, por isso eles estão inter-relacionados com conceitos de lugar e região.

Fonte: BRASIL, 2008, p. 53

Os conteúdos da geografia, por sua vez, devem ser compreendidos “como elementos pelos quais se torna possível a compreensão das diferentes realidades geográficas, produzidas pelas interações homem-meio” (BRASIL, 2008, p. 55).

Assim, no Ensino Médio a geografia ensinada:

[...] deve ser pensada no sentido de formar um cidadão que conheça os diferentes fenômenos geográficos da atualidade, tendo em vista o processo de globalização e suas rupturas, dadas pela resistência dos movimentos sociais e as contradições inerentes ao sistema capitalista, além de privilegiar os diferentes cenários e atores sociais, políticos e econômicos em diferentes momentos históricos (BRASIL, 2008, p. 56).

Precisa-se compreender que os conteúdos da geografia encerram conceitos importantes para que o homem possa compreender o global a partir do local ou o local a partir do global, como espaço construído pelo homem, resultado das relações que estabelece com os outros homens e com a natureza na produção da sua existência, na dinâmica de transformação das sociedades, em níveis de complexidade crescente.

Portanto, o conteúdo da geografia escolar não tem um fim em si mesmo, mas serve à compreensão dos diferentes contextos geográficos, traduzem a organização sócioespacial, ou seja, de como os homens se organizam em sociedade, produzem sua existência, seu modo de vida, a partir da sua relação com a natureza, reconhecendo-se sujeito do processo de construção. Para Pontuschka; Paganelli; Cacete:

A geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 38).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2008) apontam no sentido de organização do conhecimento geográfico a partir de eixos temáticos vinculados aos conceitos e os conceitos vinculados aos eixos temáticos. Na sua proposição, entretanto, a definição desses eixos temáticos deve ser com base nas especificidades locais e da opção teórico-metodológica do professor que, por sua vez, deve estar coerente com o Projeto Político-pedagógico da escola.

A geografia que se quer ensinar para o Ensino Médio deve ser pensada nos eixos temáticos propostos pela OCEM (BRASIL, 2008), que são: formação territorial brasileira; estrutura e dinâmica de diferentes espaços urbanos e o modo de vida na cidade, o desenvolvimento da geografia urbana mundial; o futuro dos espaços agrários, a globalização, a modernização da agricultura no período técnico-científico informacional e a manutenção das estruturas agrárias tradicionais como forma de resistência; organização e distribuição mundial da população, os grandes movimentos migratórios atuais e os movimentos socioculturais e étnicos, as novas identidades territoriais; as diferentes fronteiras e a organização da geografia

política do mundo atual, estado e organização do território; as questões ambientais, sociais e econômicas resultantes dos processos de apropriação dos recursos naturais em diferentes escalas, grandes quadros ambientais do mundo e sua conotação geopolítica; produção e organização do espaço geográfico e mudanças nas relações de trabalho, inovações técnicas e tecnológicas e as novas geografias, a dinâmica econômica mundial e as redes de comunicação e informações.

Para atender a essa orientação curricular e favorecer o desenvolvimento de competências e habilidades pelo educando, favorecendo a sua capacidade de organizar as informações e de construir o conhecimento geográfico, se faz necessário conhecimento teórico-metodológico do professor em conjunto com a equipe pedagógica da escola, “de forma a definir *o que e como* trabalhar em cada momento” (BRASIL, 2008, p. 60).

2.4 Aspectos metodológicos no ensino da geografia no Ensino Médio

Callai e Callai (2003) afirmam que quando um professor define seus objetivos, a estrutura dos conteúdos, conceitos, e conhece os seus alunos, fica mais fácil perceber e criar condições para que ocorra de fato uma aprendizagem significativa. Desse modo, considera-se que a aula tem uma função relevante, pois é o momento no qual se pode organizar o conhecimento a partir de atividades de aprendizagem.

Não esquecendo que cada aluno tem seu processo interior de aprendizagem, ou seja, os alunos aprendem de formas diversas e em ritmo próprio, a aprendizagem pode ser estimulada quando mediada pelo professor. Assim, segundo Somma (2003), o professor deve optar por estratégias metodológicas que afirmem o valor significativo dos processos de aprendizagem.

A metodologia trata-se de procedimentos, métodos e técnicas que aplicados em aulas de geografia devem ser convertidos em elementos facilitadores da aprendizagem significativa. Para que eles possam ser selecionados de forma eficiente para atingimento dos objetivos de ensino, devem ser observados os seguintes aspectos: devem ser planejados, adequados aos conteúdos, adequados ao nível dos alunos, adequado às possibilidades da escola, do professor e dos alunos, relacionados aos demais elementos do plano e com possibilidade de serem aplicados no espaço de aprendizagem (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2012).

Assim, o ensino da geografia deve permitir, numa prática pedagógica atual, observar, descrever, comparar e analisar os fenômenos observados no espaço social, desenvolvendo

habilidades intelectuais mais complexas que a simples memorização, característica do ensino clássico da geografia (BRASIL, 2008).

Para Venetini, para um ensino da geografia que não se limita ao conteúdo, mesmo sendo este renovado:

[...] É fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio físico (isto é, trabalhos fora da sala de aula) dinâmicas de grupos e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais etc. (VENSETINI, 2004, p. 228).

Acoplados às metodologias, no contexto atual, o acesso satisfatório às novas tecnologias tem favorecido o processo de aquisição de conhecimento nas múltiplas áreas, inclusive na Geografia. Esses recursos tecnológicos visam atender as necessidades de professores e alunos quando se trata de envolvidos no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Desta forma, as novas tecnologias podem favorecer os objetivos visados pela escola, tais como o desenvolvimento pleno do aluno em todos os aspectos, formando cidadãos, formal e politicamente independentes, favorecendo diretamente o ensino de geografia, que por sua tradição à memorização, não desperta interesse nos alunos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a revolução das novas tecnologias da Informação e da comunicação que incidem na forma de organização e de produção da sociedade capitalista requer que o aluno deste Século tenha “[...] na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas ideias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, ideias” (BRASIL, 1999, p.312).

Os mapas e as imagens presentes nas aulas são procedimentos, ou seja, estratégias de aprendizagem que possibilitam aos alunos trazer para a discussão o conhecimento prévio e ao mesmo tempo mobilizam habilidades mentais (classificar, analisar, relacionar, sintetizar) e estimulam a percepção, bem como a observação e a comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares. Permitem ainda que os alunos entendam os mapas como construções sociais que transmitem ideias e conceitos sobre o mundo, apesar da pretendida neutralidade e objetividade que os meios técnicos utilizam para confeccioná-los.

Para Castrogiovanni,

O mapa é muito mais do que caminhos entrelaçados. Ele é um signo repleto de signos. É um mundo mágico de informações, oferecendo a chance de viajarmos através de todo um ideário significativo. Ele é a própria realidade

que se apresenta moldada de fortunas muitas vezes singulares, com grandes segredos a serem desvendados. O desafio é descobrir, diagnosticar e aventurar-se em hipóteses que revelem tais segredos (CASTROGIOVANNI, 2003, p.47).

O olhar geográfico do aluno pode ser estimulado ao comparar diferentes espaços e escalas de análises, o que possibilita superar a simples descrição do espaço geográfico e a falsa dicotomia existente entre o local e o global, dicotomia produzida pela forma de ordenação dos conteúdos geográficos. Nesse caso, destaca-se a importância de se estabelecer relações entre essas escalas, criando condições para que o aluno ordene os espaços estudados e compare os fenômenos geográficos, ampliando assim a ideia de escala.

Andrade afirma que:

A geografia escolar estaria se utilizando da linguagem cartográfica como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, trabalhando fundamentos como: dominar as noções de conservação de quantidade, volume e peso, superar o realismo nominal e compreender as relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, para estruturar esquema de ação. Essas noções auxiliam na construção progressiva das relações espaciais, tanto no plano perceptivo quanto no plano representativo – à medida que as crianças evoluem conceitualmente, vão adquirindo a linguagem e a representação figurada, isto é, segundo Piaget, a função simbólica em geral (ANDRADE, 1987, p.14).

De acordo com Kaercher (2003), é necessário alfabetizar o aluno em geografia para que ele se aproprie do vocabulário específico desta área do conhecimento e capacite para leitura do espaço geográfico próximo ou distante. Para isso, o autor propõe uma metodologia ativa, que contempla uma série de atividades que podem ser utilizadas no ensino da geografia que envolve o uso de diferentes linguagens, como a música e a poesia, o desenho, além de textos jornalísticos e textos diversos, que buscam trabalhar com a questão social/espacial. As atividades a serem propostas devem mobilizar saberes, mas também competências e habilidades que possam permitir aos alunos resolver problemas geográficos relevantes.

Ainda quanto ao uso de outras linguagens, para Katuta (2009), na escola o professor de geografia ressignifica o real a partir do repertório linguístico e conceitual dessa área do saber que pode ser ampliado por meio de:

[...] outras linguagens como as artísticas, nas suas mais variadas formas – poesia, prosa, pintura, teatro, gravura, fotografia, música, escultura, cinema, etc –, escrita, matemática, televisiva, jornalística, entre outras, auxiliam a dar corpo, a ampliar os significados que por ventura podemos atribuir à geograficidade dos fenômenos (KATUTA, 2009, p. 18).

Katuta (2009) ressalta a importância do trabalho pedagógico em aula de geografia com jornais impressos com atividades que possibilitem ampliar os conhecimentos geográficos, possibilitando o diálogo entre as diferentes escalas no estudo das geografias dos fenômenos.

Corroborando com essa ideia de uso diversificado de estratégias e recursos, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2008) ressaltam que o livro didático não deve ser utilizado como única possibilidade de trabalho ou como fim em si mesmo. Assim, compreende-se que embora o livro didático seja herdeiro do positivismo, fragmentado e utilitarista que serviu aos dominantes, externalizando um conteúdo que conduz a uma visão de mundo reprodutivista e conservadora, de acordo com Oliveira (2006) ele constitui importante recurso no contexto da sala de aula. Portanto, o livro didático deve ser utilizado como complemento, sendo necessário que o professor busque outras estratégias e recursos diversificados ao abordar conteúdos, de forma a assegurar aprendizagem efetiva, contribuindo com a autonomia e a formação do cidadão.

É importante também se destacar a pesquisa como recurso metodológico que serve para romper com a reprodução estática dos conhecimentos, embora ainda ocorra essa reprodução em relação à pesquisa desenvolvida em sala de aula. Portanto, uma metodologia que possibilita formar cidadãos independentes, atuantes, capazes de posicionar-se mediante os acontecimentos em qualquer contexto que estejam inseridos, pode ser utilizada de forma produtivista ou transformadora de realidades. Assim, ressalta-se a necessidade de conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa na geografia escolar.

Percebe-se a importância de incorporar a pesquisa como metodologia nas aulas de geografia que se assegura como meio de emancipação do educando com vistas à transformação da sociedade e, embora não existe metodologia que por si só permita a aprendizagem significativa, a atitude da investigação permite superar problemas inerentes à simples memorização/aceitação de conteúdos, fato ainda presente nas nossas escolas, desde que seja utilizada não apenas como mera transmissão de informações.

Toma-se a pesquisa aqui como atitude de questionamento permanente no interior do processo educativo. Bodernave e Pereira (2009) afirmam que a pesquisa motiva a desenvolver as qualidades de curiosidade, objetividade, precisão, dúvida, análise crítica, atitudes, entre outras, importantes para o desenvolvimento da atitude científica; estimulando o desejo de resolver problemas mediante a observação da realidade, sua problematização, a geração de hipóteses sobre as causas dos fenômenos e a procura de soluções alternativas.

Assim, ensinar tendo como metodologia a pesquisa, implica no reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo gera a possibilidade de que todos esses elementos de conhecimento não sejam mais enumerados, justapostos num discurso do tipo enciclopédico, mas, ao contrário, articulados em função de um fim.

Assim, listam-se algumas metodologias dentre as inúmeras que podem ser apropriadas pelo professor, na esperança de que a educação escolar forneça os subsídios necessários para a vivência de uma nova prática pedagógica no ensino da geografia baseada em uma metodologia de construção de conhecimentos significativos, que permitam aos alunos se situarem no contexto social, levando em conta as relações e representações construídas em seus espaços de vivência e/ou de sobrevivência, como resultado das relações sociais, da economia, da política, da cultura, enfim, de todo esse conjunto que compõe o espaço geográfico.

Lembre-se, apenas, que no século XXI as possibilidades metodológicas no ensino da geografia apontam para a necessidade do uso das tecnologias moderna da microeletrônica, entre as quais as novas tecnologias da informação e da comunicação, como importante ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, há necessidade de se trabalhar com temas transversais e com a interdisciplinaridade que, segundo Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009), vão ao encontro da formação do educando para o contexto atual, promovendo uma aprendizagem significativa por meio dos diversos saberes das diferentes áreas que interagem para produzir outros saberes necessários ao exercício da cidadania.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO ESTUDO

As atuais mudanças de paradigmas no âmbito educacional exigem novas formas de pensar e produzir conhecimento. Considerando que o fenômeno educativo possui um caráter subjetivo e complexo, a pesquisa em educação pressupõe uma metodologia de investigação que respeite suas particularidades, surgindo a necessidade de pesquisas que respondam a essas demandas.

Nesse sentido, optou-se pela pesquisa qualitativa, muito utilizada como prática das ciências sociais, que melhor se aplica ao objeto de estudo deste trabalho. Por isso, nesta abordagem todos os sujeitos participantes, seja investigador e investigado, influenciam na construção do conhecimento.

A respeito da pesquisa qualitativa, Flick (2009, p.08) afirma que visa abordar o mundo real e não contextos especializados de pesquisa “e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro”, de diversas maneiras diferentes”. Complementa o autor que essas abordagens do tipo qualitativas, têm em comum:

[...] o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. As interações e documentos são considerados como forma de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais [...] (FLICK, 2009, p.08).

Nesse caso, a abordagem qualitativa atende às exigências da complexidade do fenômeno educacional, que requer a utilização de uma pesquisa capaz de contemplar as questões referentes à educação de forma rica e de dentro do espaço onde se desenvolve: a escola, neste contexto, a Escola de Ensino Médio.

Portanto, a pesquisa proposta possui essencialmente abordagem qualitativa do tipo descritiva, fundamentada, sobretudo, nos pressupostos apresentados por Flick (2009), que enfatiza as características de uma pesquisa qualitativa como estudos que descrevem a realidade, fornecendo subsídios para conhecer seus diversos aspectos e, então, poder interpretá-los.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa remete ao processo de análise das experiências dos indivíduos e dos grupos e ao exame das interações e comunicações, além de abranger

também a investigação documental, possibilitando formas de sentido que podem ser reconstruídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que possibilitam a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico.

Pode-se, então, afirmar que esse tipo de estudo não se restringe a reunir informações, podendo interpretar as relações existentes entre os aspectos estudados, determinar a natureza dessas relações, possibilitando revelar a multiplicidade de dimensões e a complexidade das relações que configuram a prática pedagógica de geografia no Ensino Médio, proporcionando percepções acerca do problema.

Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se etc. (GATTI; ANDRÈ, 2010, p. 29).

Na pesquisa qualitativa, segundo Gibbs (2009, p. 19), “uma grande preocupação é descrever a situação em questão [...]”. Neste estudo de abordagem qualitativa descritiva, busca-se realizar “uma descrição que demonstre a riqueza do que está acontecendo e enfatize a forma como isso envolve as interações e estratégias das pessoas”. Dessa forma, “a partir da descrição “densa” pode-se dar um passo adiante e oferecer uma explicação para o que está acontecendo”.

Realizar uma pesquisa qualitativa, a partir do enfoque descritivo requer técnicas e instrumentos adequados. Portanto, pela natureza desta investigação terá como ponto de partida a revisão literária, para reunir subsídios teóricos sobre o objeto de estudo desta investigação, no sentido de buscar fundamentação coerente aos propósitos delineados.

O fenômeno educativo é algo peculiar, cujo significado deve ser indagado a partir da própria complexidade da realidade natural que o produz. Nessa perspectiva, deve-se considerar as contradições que fazem parte dos fenômenos sociais, de forma a contribuir nessa pesquisa, no sentido de refletir as tensões e interações que permeiam prática pedagógica no ensino da geografia quanto aos aspectos teórico-metodológicos.

3.1 Contexto empírico do estudo

Elegeu-se como espaço de investigação o município de Bom Jesus, município brasileiro do Estado do Piauí, cuja população, estimada em 2010, era de 22.687 habitantes (IBGE).

A cidade de Bom Jesus tem passado por um período de rápido crescimento populacional e econômico em função da expansão na área agrícola. Na década de 1990, produtores de soja do Rio Grande do Sul começaram a chegar e a cultivar soja no cerrado do Piauí, principalmente em Bom Jesus e Uruçuí. Hoje, aproximadamente 220 mil hectares são cultivados com soja, arroz e algodão nessa região, considerada a última fronteira agrícola do Brasil. Localizada na região do Vale do Rio Gurgueia, a cidade é muito rica em água subterrânea. Os poços jorrantes, cuja água sai sem precisar de bombeamento, são abundantes na região.

No perímetro do município de Bom Jesus tomou-se como contexto empírico da investigação as escolas públicas que oferecem o Ensino Médio: CEMTI - Franklin Doria e Unidade Escolar Joaquim Parente, ambas pertencentes à rede estadual de ensino do Piauí, responsável pela oferta do Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

A opção pelo Ensino Médio se deve ao fato da pesquisadora ser docente desse nível de ensino na área de geografia e, portanto, tem interesse em refletir acerca dos aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica dos professores a fim de contribuir para reflexão da sua própria prática. Também, delineamos a zona urbana como perímetro para nossa investigação por abrigar as escolas que mais se aproximam do contexto em que a pesquisadora exerce a sua prática pedagógica: uma escola técnica de Ensino Médio da rede federal de ensino, vinculada a Universidade Federal do Piauí, localizada na zona urbana deste município, que foi excluída da investigação por ser a pesquisadora a única docente da área.

Portanto, o critério para definição destas escolas foi o fato de oferecerem Ensino Médio, abrangendo a investigação a totalidade das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino, e por estarem localizadas na zona urbana do município de Bom Jesus.

3.1.1 Unidade Escolar Joaquim Parente - UEJP

A Unidade Escolar Joaquim Parente - UEJP, Instituição Pública de ensino vinculada à Secretaria Estadual de Educação, mantém a oferta do Ensino Fundamental de 6^a ao 9^o ano e Ensino Médio de 1^a a 3^a ano. A seguir apresenta-se uma imagem frontal do prédio sede da

referida escola, em que se percebe a extensão da fachada e o muro com o portão de entrada. Além disso, pode-se verificar que a escola é bem arborizada no seu espaço interno (Figura 1).

FIGURA 01 - UNIDADE ESCOLAR JOAQUIM PARENTE - UEJP



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2012)

A Unidade Escolar Joaquim Parente, autorizada pela resolução administrativa CEE Nº 17/96, funciona na rua Machado de Assis, nº 87, bairro São Pedro, CEP: 64.900-000, município de Bom Jesus- PI. Jurisdicionada à 14ª Gerência Regional da Educação (GRE), com sede no município de Bom Jesus-PI.

Essa escola é mantida pela Secretaria de Educação do Estado do Piauí - SEDUC, com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, CNPJ: 01943009/0001-00. Ela tem como objetivo, segundo seu Projeto Político-Pedagógico – PPP, de proporcionar ao educando a formação necessária para o pleno desenvolvimento biopsicossocial, preparando-o para o exercício da cidadania, bem como sua qualificação para o trabalho.

A organização administrativa da Unidade Escolar Joaquim Parente está composta por: um diretor geral e outro adjunto; uma secretária; dois coordenadores pedagógicos. O corpo docente é composto por 23 professores (5 substitutos e 18 efetivos). Possui 450 alunos no prédio sede da escola e 650 em prédios anexos.

Quanto a sua estrutura física, em relação ao prédio sede, a escola conta com uma sala de multimídia; um laboratório de informática e outro de ciências; biblioteca; pátio coberto; quadra; cantina; três banheiros e salas de aulas amplas e arejadas.

3.1.2 Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Franklin Dória - CEMTI FD

O CEMTI Franklin Dória foi autorizado pela Resolução Administrativa do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 324/2005, de dezembro de 2005. Funciona na rua Tabelaio Raimundo José Rocha, 426, CEP: 64900.000, município de Bom Jesus- PI.

O CEMTI Franklin Dória é mantido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí e possui Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) nº 01941705/0001-76, funcionando com o Ensino Médio em tempo integral do 1º ao 3º ano.

Possui um diretor e outro adjunto, uma secretária e 2 auxiliares na secretaria. Apresenta um quadro de professores em um total de 31 docentes, sendo 22 efetivos e 8 substitutos e um coordenador pedagógico.

A escola funciona nos três turnos: manhã e tarde - tempo integral com 8 turmas, e 6 turmas no turno noturno, em um total de 14 turmas. Possui 2 professores de geografia (um efetivo e outro substituto). A escola funciona com 450 alunos. Tem uma biblioteca, dois laboratórios: um de informática e outro de ciências; 1 cantina, 3 banheiros, uma quadra de esportes, 1 sala de multimídia e um pátio coberto. A seguir apresenta-se uma imagem externa da escola, que revela a existência de árvores no seu espaço interno, bem como no externo. A imagem revela a fachada da escola e o muro que a contorna, com o portão de entrada principal e o do estacionamento à direita (Figura 2).

FIGURA 02 - CENTRO DE ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL
FRANKLIN DÓRIA (CEMTI FD)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2012)

A partir desse ponto, ao longo do relatório as escolas pesquisadas são identificadas como: **UEJP** (Unidade Escolar Joaquim Parente) e **CEMTI FD** (Centro de Ensino Médio de Tempo Integral Franklin Dória).

3.2 Sujeitos do estudo

Foram sujeitos do estudo a população de professores do Ensino Médio da área de geografia que atuam nas escolas selecionadas, sendo a população composta de 05 (cinco) professores: 03 (três) CEMTI-FD e 02 (dois) da UEJP.

Foram critérios para inclusão dos sujeitos: ser professor da área de geografia das escolas de Ensino Médio da zona urbana do município de Bom Jesus-PI e aderir voluntariamente ao estudo, assinando um termo de consentimento passível de revogação a qualquer momento, se conveniente para uma das partes.

No momento do convite apresentaram-se os objetivos da pesquisa e esclareceu-se os questionamentos apresentados pelos sujeitos. As identidades dos participantes estão preservadas, sendo identificados através do nome de planetas. Justifica-se a opção pelo fato da geografia escolar compreender o estudo dos planetas, embora seja conteúdo da astronomia. Portanto, os sujeitos da investigação são denominados por nomes de planetas: Mercúrio, Vênus, Terra, Marte e Saturno.

O questionário, na sua primeira parte, objetivava traçar o perfil dos colaboradores da pesquisa e, na segunda parte, abordaram-se as questões referentes ao estudo. Com base nos dados fornecidos pelo instrumento da pesquisa, delineou-se o perfil dos interlocutores no quadro a seguir (Quadro 3).

QUADRO 3 – PERFIL DOS SUJEITOS

ESCOLA		INTERLOCUTORES	SEXO		FAIXA ETÁRIA		ESTADO CIVIL		GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA	PÓS-GRADUAÇÃO <i>Lato Sensu</i>	CARGA HORÁRIA SEMANAL		TEMPO ATUA COMO PROFESSOR (A) NO ENSINO MÉDIO		TEMPO ATUA COMO PROFESSOR(A) DE GEOGRAFIA		
C.E.M.T.I. FD	UEJP		M	F	21 a 30	31 a 40	Casado (a)	Solteiro (a)			20	40	5 a 10 anos	11 a 15 anos	1 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 15 anos
X		MERCÚRIO		X		X	X	X			X	X		X			
	X	VÊNUS	X		X		X		X	X		X	X			X	
X		TERRA		X		X	X		X	X		X	X			X	
	X	MARTE	X			X		X	X	X		X		X		X	
	X	SATURNO	X			X	X		X	X		X	X			X	

Fonte: Questionário aplicado (2012)

Pode-se constatar que 40% (02) dos sujeitos estão vinculados ao CEMTI FD e 60% (03) à UEJP. Verifica-se, ainda, de acordo com o demonstrado no quadro 3, que 80% (04) dos sujeitos estão na faixa etária entre 31 a 40 anos e apenas 20% (01) entre 21 a 30 anos. Para Cavaco, nessa faixa etária:

[...] como em outras profissões, os professores, do grupo etário dos trinta anos parecem viver um fenômeno de apropriação das múltiplas dimensões do trabalho e das suas regras, procuram descobrir e experimentar as suas competências, redimensionam as suas aspirações, comportam-se de maneira a afirmar-se, a fazer reconhecer a sua identidade profissional (CAVACO, 1999, p. 180).

De acordo com a autora, a questão que nessa faixa etária se põe diante dos professores é; como é que se deve ser para que os alunos consigam aprender. Concluindo, afirma que neste contexto:

O progressivo domínio das estruturas de trabalho, a segurança decorrente da estabilidade no emprego e da permanência numa mesma escola facilitam, numa segunda fase da carreira, a transferência das preocupações dominantes para as tarefas pedagógicas centradas, principalmente, nos alunos (CAVACO, 1999, p. 180).

Quanto ao gênero, 60% (03) dos sujeitos são do sexo masculino, embora os estudos apontem ser o magistério uma categoria profissional majoritariamente do gênero feminino, mesmo no Ensino Médio, nível em que são encontradas entre todos os demais da Educação Básica, maior contingente de profissionais do sexo masculino (33% masculino versus 67% feminino), de acordo com Gatti e Barretto (2009). No presente estudo, a maioria (60%) é representada pelo sexo masculino, sendo de 40% (02) a representatividade feminina. Também é possível verificar que, em relação ao estado civil, 80% (04) dos sujeitos declararam ser casados e 20% (01) estão solteiros.

Quanto à formação acadêmica, verificou-se no Quadro 3 que a totalidade dos sujeitos possuem graduação na área de atuação, ou seja, em geografia, e destes, apenas 20% (01) não possuem pós-graduação *lato sensu*. Nenhum possui pós-graduação *stricto sensu*, conforme informações coletadas no questionário aplicado. Importante ressaltar o fato de todos os sujeitos possuírem graduação na área de atuação, o que contribui para o estudo, no sentido de que a investigação sobre a prática pedagógica dos sujeitos deve tomar como base este parâmetro, considerando que todos os sujeitos possuem formação legal (BRASIL, 1996) para atuar no Ensino Médio na área de geografia.

Em relação ao tempo de serviço, pode-se afirmar, com base nos dados coletados, que 80% dos sujeitos estão na faixa entre 5 a 10 anos. Huberman (1995), quando se refere aos ciclos vitais de profissionalização dos professores, caracteriza o período que compreende essa faixa como sendo uma fase em que o professor está estabilizado, em que se pode falar na construção de uma identidade profissional, o que contribui para uma forte afirmação do seu “eu” e que se apresenta com um crescente sentimento de competência pedagógica decorrente de independência profissional e a posição ocupada entre os seus pares.

Verificou-se, ainda, de acordo com o quadro 3, quando realizado o cruzamento entre tempo de atuação do professor no Ensino Médio e o tempo de atuação na área da geografia, que 80% dos sujeitos já iniciaram a sua atuação no magistério na área da geografia, sendo que apenas 20% em outra área (anos iniciais na polivalência).

3.3 Instrumento de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário misto, combinando questões abertas e fechadas, destinadas aos professores de geografia. A utilização de questionário se torna pertinente devido à sua abrangência.

Oliveira (2012, p.83) o define “como técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador(a) deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo”.

O principal objetivo das perguntas do questionário na pesquisa qualitativa é descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais. Neste estudo, tem-se um grupo social formado por profissionais da área da geografia que atuam no Ensino Médio em escolas da zona urbana do município de Bom Jesus-PI.

Segundo Oliveira (2012), aspectos importantes devem ser observados para a utilização do questionário, tais como: facilidade com que permite interrogar um elevado número de pessoas num espaço de tempo relativamente curto, e não existe um número de questões padrão, embora não se possa abusar da boa vontade dos sujeitos e realizar um número grande de questões.

No presente estudo utilizou-se questionário misto com perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas caracterizam-se por interrogações ou afirmações que levam o entrevistado a ficar “inteiramente à vontade para responder o que achar necessário, podendo a sua resposta ser ampla” (OLIVEIRA, 2012, p. 84).

Já as questões fechadas são aquelas em que as perguntas ou afirmações apresentam categorias ou alternativas fixas e preestabelecidas, ou seja, “o informante assinala os itens segundo seu ponto de vista” (OLIVEIRA, 2012, p. 84). As perguntas fechadas conferem maior objetividade tanto na aplicação como na organização e tratamento dos dados e foram utilizadas no estudo a fim de traçar o perfil dos sujeitos investigados.

As questões abertas permitiram aos questionados total liberdade para formular suas respostas, podendo estender sua argumentação o quanto acharem necessário. Neste, o interesse do pesquisador reside numa maior elaboração das opiniões dos entrevistados, servindo no presente estudo para alcance do objeto da investigação e sua análise.

Sejam as questões abertas ou fechadas, o pesquisador tomou o cuidado com a formulação e apresentação do questionário quanto à linguagem, o tom das questões e o tempo de aplicação, com vistas a evitar fadiga e constrangimento aos entrevistados. As questões foram reduzidas e adequadas à pesquisa em questão, de formulação clara, coerentes com o objeto de

estudo e buscou-se não induzir a uma dada resposta dos sujeitos e a sua aplicação, com base nas recomendações de Oliveira (2012, p 83), requereu da pesquisadora sensibilidade para conquistar o sujeito “para que se sinta motivado, bem à vontade para responder e tenha a consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento”. O momento da aplicação do questionário foi marcado de acordo com a disponibilidade dos sujeitos.

3.4 Organização dos dados para análise

Os procedimentos de coleta de dados através do instrumento selecionado para o estudo, o questionário, forneceram o *corpus* da pesquisa, que foi organizado em categorias gerais, subcategorias e unidades de análise.

Na visão de Bardin (2011, p.117), a categorização é:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Segundo Oliveira (2012), as categorias podem ser classificadas em teóricas e empíricas. As teóricas estão relacionadas ao objeto de estudo e implicam no estabelecimento de critérios de aprofundamento teórico, que neste estudo podem ser identificadas como: prática pedagógica, formação inicial e continuada e aspectos teóricos e metodológicos do ensino da geografia no Ensino Médio.

As categorias empíricas brotam dos dados coletados, ou seja, referem-se “a um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador(a) após a pesquisa de campo [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 93). Assim, pode-se concluir que as categorias teóricas “[...] darão sustentação à análise dos dados” (OLIVEIRA, 2012, p. 96) e as empíricas “emergem da pesquisa de campo” (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

Quanto às unidades de análise, estas se referem à sistematização das respostas. Nesse processo de organização, para a definição das unidades de análise, os dados obtidos devem ser classificados criteriosamente, “observando-se as respostas similares ou convergentes para se definirem as unidades de análise que são trabalhadas à luz da fundamentação teórica” (OLIVEIRA, 2012, p. 103). Na figura 3, a seguir, para melhor visualização, demonstra-se a categorização dos dados neste estudo.

Depois de concluída a etapa de tratamento dos dados com a sua sistematização e organização, inicia-se a fase de análise dos dados, que foi realizada por blocos das unidades de análise, espaço de construção da teoria pelo pesquisador, que deve ser subsidiado pelos autores que deram sustentação teórica ao estudo.

Para interpretação dos dados recorreremos à técnica da Análise de Conteúdo, com base em Bardin, que a define como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 38). O interesse do pesquisador reside no que esses dados podem revelar, ao serem analisados, para desvelar a problemática investigada, pois na análise de conteúdo os procedimentos são criteriosos e colaboram bastante no desvendar dos conteúdos das falas dos sujeitos. Embora a descrição seja parte integrante e indispensável do processo de análise, o interesse não se reduz à mera descrição do conteúdo, mas sua compreensão a partir das falas dos sujeitos em seu contexto social.

Bardin (2011) organiza a análise de conteúdo em três fases: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na verdade, as duas primeiras fases referem-se à preparação do material, que ocorreu antes de ter início propriamente a análise dos dados.

Na fase de pré-análise e de exploração do material fez-se a organização do material para sua sistematização. Nessa fase, a leitura do material coletado possibilitou o seu conhecimento de forma mais aprofundada e permitiu a precisão na definição das categorias empíricas e unidades de análise, tendo por base as questões de pesquisa que encaminha ao alcance do seu objetivo.

Após a segunda fase, como resultado, deu-se a constituição do corpus do estudo. Foi realizada com base nas regras estabelecidas por Bardin (2011), ou seja, a regra da exaustividade – inclusão de todos os elementos referentes ao tema; representatividade – representar de forma fidedigna o universo; homogeneidade – dever versar acerca do mesmo tema; e, por último, a regra da pertinência – estar adequado aos objetivos do estudo.

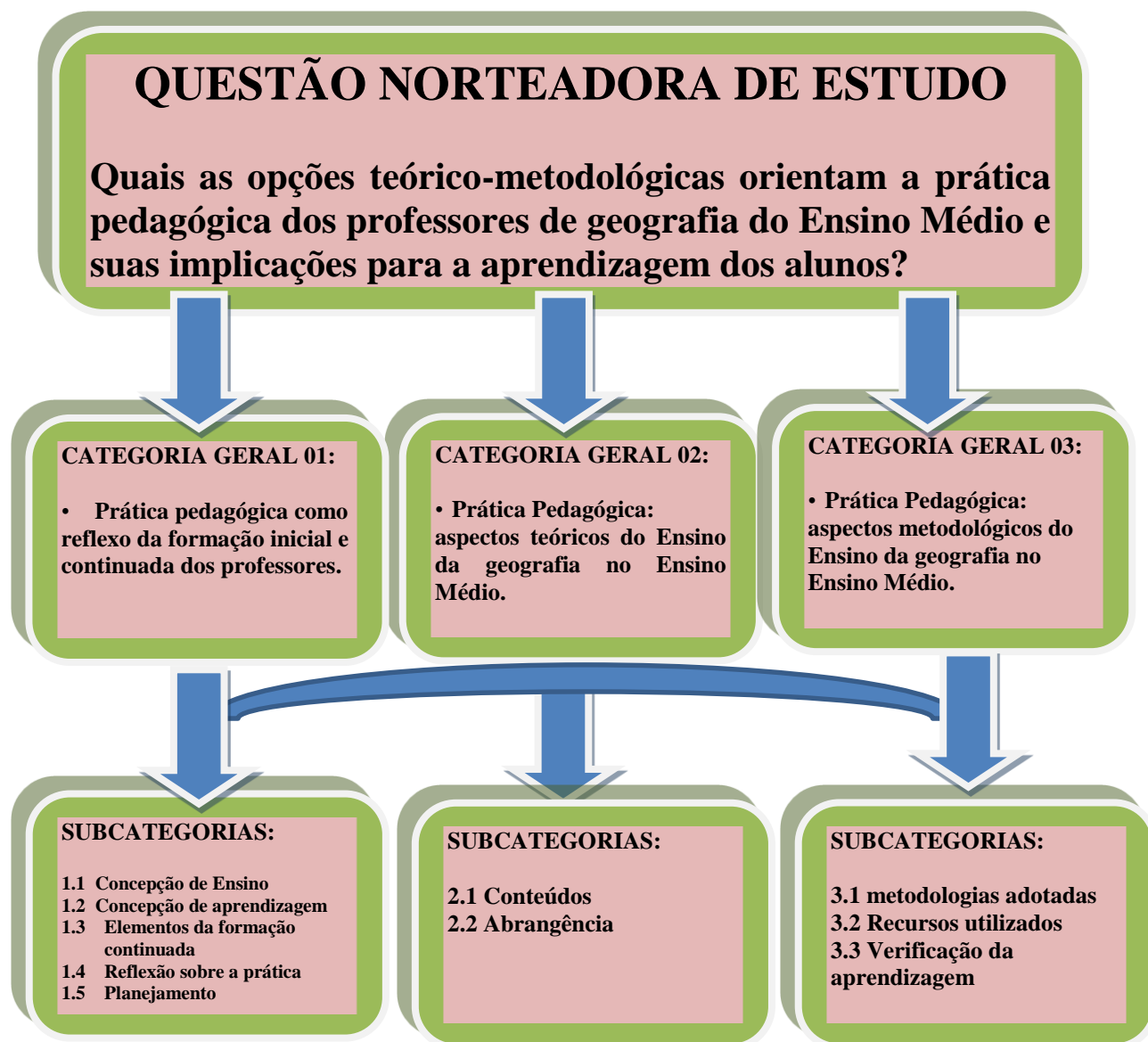
O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação correspondem à parte final da análise de conteúdo. Esta última etapa consiste no tratamento dos resultados, permitindo a elaboração de tabelas que condensam e destacam as informações fornecidas para análise.

A finalidade da análise de conteúdo é produzir a inferência (dedução de maneira lógica) de conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio. A inferência permite a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação.

De posse das informações coletadas e após definição do quadro teórico que dará sustentação à análise dos dados, o próximo passo, após o processo de qualificação da pesquisa, será o de análise propriamente dita, com base nas interpretações e inferências. A interpretação corresponde à significação conferida às características dos textos analisados e constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa; e a inferência, busca “compreender o sentido da comunicação [...], mas também e principalmente, desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem, entrevista através ou ao lado da mensagem primeira” (BARDIN, 2011, p. 41).

Para realização da análise de conteúdo sistematizou-se, conforme a Figura a seguir (Figura 3) os dados do estudo.

FIGURA 3 - CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS



Fonte: Figura organizada pelo pesquisador com base nos dados coletados (2012)

Definidas as categorias, as falas dos sujeitos foram agrupadas em suas respectivas subcategorias, para posterior análise e interpretação, visando encontrar respostas para a questão norteadora desta pesquisa. Em anexo, apresentam-se os dados brutos (APÊNDICE I).

4 REVELANDO OS ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo analisam-se os aspectos relevantes relacionados aos aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica do professor de geografia, a partir dos conteúdos expressos pelos interlocutores da pesquisa.

Para melhor compreensão da temática em estudo inicia-se com a caracterização da **Prática Pedagógica como reflexo da formação inicial e continuada dos professores de geografia**. Assim, apresenta-se a categoria geral 01 (um) com base nas seguintes subcategorias de análise: **concepção de ensino, concepção de aprendizagem, reflexão sobre a prática, elementos da formação continuada e planejamento**.

Dando sequência, na categoria geral 02 (dois) busca-se na **Prática Pedagógica: aspectos teóricos do Ensino da geografia no Ensino Médio** e organizando as análises nas seguintes subcategorias: **conteúdos: articulação teoria/prática e abrangência**.

Por fim, na categoria geral 03 (três) discute-se a **Prática Pedagógica: aspectos metodológicos do Ensino da geografia no Ensino Médio**, nas subcategorias: **metodologias adotadas, recursos utilizados e verificação da aprendizagem**.

Para alcance dos objetivos da pesquisa, como informado na descrição da metodologia do estudo, utilizou-se como ferramenta a proposta de Bardin (2011), que sugere a técnica de análise de conteúdo, numa perspectiva de articulação dos textos com seu contexto. Dessa forma, a análise realizada buscou articular o texto com seus contextos, hora fazendo uso do conteúdo manifesto explícito nas falas, analisando conteúdo latente e os significados escondidos nas entrelinhas das mensagens.

4.1 Prática pedagógica como reflexo da formação inicial e continuada dos professores

As subcategorias desta categoria geral buscam encontrar respostas para a seguinte questão norteadora: como os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada dos professores de geografia são mobilizados nas práticas pedagógicas? Para isso, a caracterização das práticas pedagógicas dos professores das escolas pesquisadas está organizada nas seguintes subcategorias de análise: **concepção de ensino, concepção de aprendizagem, reflexão sobre a prática, elementos da formação continuada e planejamento**.

4.1.1 Concepção de ensino

Por certo que por trás de toda prática pedagógica dos professores tem uma concepção teórica, pois estas são "as premissas, os fundamentos, a teoria que orienta e ilumina a prática. São as que dizem respeito às nossas crenças, ideias, valores, propósitos e projetos acerca da sociedade, da educação, da escola, do ser humano, do aluno, do profissional professor, do ensinar e do aprender" (SALES, 2002, p. 73-74), embora, muitas vezes, estas não estejam claras para os sujeitos.

A partir dessa compreensão apresenta-se, a seguir, um quadro com as respostas dos professores, a fim de compreender quais concepções de ensino fundamentam as suas práticas pedagógicas.

QUADRO 4 - CONCEPÇÃO DE ENSINO

Não existe ensino sem aprendizagem, ou seja, eles andam “juntos”, já que aconteceu o ensino o aluno aprendeu (MERCÚRIO - CEMTI FD).

Ensino é a função principal da escola em conjunto com a família e que deve alicerçar a formação cidadã dos indivíduos (VÊNUS - UEJP).

Ensinar não é apenas repassar conteúdos, mas orientar o aluno a buscar o conhecimento. E despertar o desejo de aprender e instigar o aluno a descobrir por si só, aquilo que ele tem vontade de aprender. Nós apenas mostramos o caminho (TERRA - CEMTI FD).

Consiste em técnica, com a finalidade de transformação do conhecimento (MARTE - UEJP).

Promoção do conhecimento (SATURNO - UEJP).

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Verifica-se que a professora mercúrio associa ensino e aprendizagem como elementos indissociáveis de um mesmo processo. Sua percepção coaduna com a de Freire, quando afirma que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 1981, p.231), pois, quando o ensino não resulta em aprendizagem torna-se inválido.

Dessa forma, pode-se inferir que quando não há aprendizagem, não ocorreu ensino. Esta afirmativa encontra respaldo em Freire, ao afirmar que “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva,

ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1981, p. 24).

Para possibilitar a aprendizagem o professor deve se tornar um mediador, oportunizando o educando a construir o seu próprio conhecimento, que possibilite o desenvolvimento da criticidade através do pensar reflexivo.

O professor Vênus direciona sua resposta para a função social da escola, pois esta é uma organização que continuamente deve ser avaliada em relação a sua finalidade. É, portanto, função social da escola, em conjunto com a família, como enfatizado pelo professor Vênus, “alicerçar a formação cidadã dos indivíduos”. Associa, assim, o ensino à formação integral do homem para a vida. Esta garantia está posta pela Constituição Federal de 1988, quando diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artigo 205).

Nesse sentido, a geografia, ao estudar a relação que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens, dentro de espaço social determinado, compreendendo que a ação humana não pode ser significada fora de seu contexto espacial e social, contribui para formação cidadã do indivíduo, preparando-o para a vida, pois:

Compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre estes vários componentes se estabelecem e sobre tudo isso ser capaz de “linguajar” é o alicerce da vivência da cidadania é através da compreensão que nos preparamos para mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutras países. Mas também para a permanente interação, contextualização (ALARCÃO, 2011, p. 25, grifos do autor).

No século XXI, onde há exigência de novo perfil de homem, de acordo com os quatro pilares da educação do século XXI (DELORS, 2010). A geografia contribui na formação de “cidadãos que tenham horizontes temporais e geográficos alargados, não se limitando a ver o seu pequeno mundo, que tenham dos acontecimentos uma compreensão sistêmica, que sejam capazes de comunicar e interagir, e que desenvolvam a capacidade de autoconhecimento e autoestima” (ALARCÃO, 2011, p. 26).

Ao se analisar a resposta da professora Terra, identifica-se uma concepção de ensino que traduz uma perspectiva construtivista, quando afirma que: “ensinar não é apenas repassar conteúdos”, ou seja, transcende a transmissão mecânica dos conhecimentos e exige apreensão da realidade, articulação com a aprendizagem e a sua compreensão como prática social específica, que determina o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem (VEIGA, 1992).

Sabe-se que quando o professor restringe o ensino à transmissão de conteúdos, fundamenta a sua prática no paradigma conservador, dentro da pedagogia denominada tradicional, que tem por base a reprodução dos conteúdos de forma fragmentada e a sua memorização por parte do aluno, sem questionamentos (BEHRENS, 2011).

Para Freire (1981, p. 22), “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Na perspectiva da transmissão, o aluno adota uma postura passiva e apenas faz uma transcrição dos conteúdos memorizados naquilo que se denomina de avaliação, revelando uma pedagogia classificada como bancária.

O ato de orientar o aluno na busca pelo conhecimento, conforme afirma a professora Terra, constitui, segundo Freire, em “um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 1981, p. 24).

Assim, o aluno constrói o seu conhecimento e quando exercita a sua capacidade de aprender tanto mais desenvolve a sua “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1981, p. 25).

Ensinar, como afirma Terra, “é despertar o desejo de aprender e instigar o aluno a descobrir por si só [...]”. Nessa direção, o ensino deve envolver:

Estratégias e atividades diversificadas e potencialmente desafiadoras, vinculadas com o cotidiano e com os interesses dos alunos, direcionadas à produção e não reprodução do dado, e nas quais o aluno, e não o professor seja o protagonista. Utilização dos seus princípios do ensino por meio de problemas, da aprendizagem colaborativa, da pedagogia de projetos e outros métodos ativos de ensino. Explorar a utilização das novas tecnologias (TICs) não como um meio a mais para obter informação, mas como espaço de produção de sentidos subjetivos favoráveis a elas (MARTINEZ, 2012, p.117).

O professor mostra o caminho, como declara a professora Terra, sendo o mediador do processo de construção do conhecimento pelo aluno, capacitando-os, também, a continuar a aprender. Mas para isso, ou seja, “implica a utilização de estratégias de organização das aprendizagens que assentem no próprio aluno e promovam a sua capacidade de auto e hetero-aprendizagem” (ALARÇÃO, 2011, p.29). Nessa condução, compreende-se que o professor, ao ensinar, media a relação do aluno com o saber, que é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

O professor Marte resume o ensino à técnica. Na verdade, o ensino requer o uso de técnicas, mas não pode ser reduzido a essas. Necessário se faz perceber a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem que “implica a necessidade de articular os aspectos humano, técnico e sociopolítico do processo educativo. Para tanto, a

contextualização da prática pedagógica passa a ser fundamental” (FREITAS; RIBEIRO; MOURA, 2012, p. 38-39).

O professor Marte aponta como finalidade do ensino a transformação do conhecimento. Entretanto, ao definir o ensino como técnica, explicita a sua proposição de aparente neutralidade, contrária à ideia de transformação proposta. Essa ideia da técnica como expressão da neutralidade do ensino predominou no modelo tecnicista de educação, em que a técnica visava garantir a eficácia da transmissão de conhecimentos sob a bandeira da ‘neutralidade científica’, ‘racionalidade’ e eficiência e produtividade’, numa visão meramente instrumental, para garantia da objetividade do trabalho pedagógico. O professor, vestindo a camisa da técnica, aplica um conjunto de meios que garantam a eficiência e a eficácia do ensino, sendo professor e aluno meros expectadores frente à verdade objetiva (LIBÂNEO, 1994).

Contrário à concepção tecnicista de educação, no sentido da transformação, o espaço da aprendizagem deve ser produtor de conhecimento, implicando na utilização de estratégias de ensino-aprendizagem que estimulem o aluno a desenvolver sua capacidade de interagir com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa “para a vivência no nosso mundo supercomplexo, incerto, sempre pronto a exigir novos saberes, inspiradores de novas ações” (ALARCÃO, 2011, p. 32).

Por sua vez, o professor Saturno compreende o ensino como “promoção do conhecimento”, restringindo, da mesma forma que a professora Terra, o ato de ensinar apenas relacionado aos conteúdos. Compreende-se que sua resposta enfatiza a aquisição de conhecimentos pelo aluno, que se não impregnados de significado se traduz numa prática reprodutiva, pois hoje, segundo Nóvoa, o conhecimento “se encontra disponível numa diversidade de formas e de lugares. Mas o momento do ensino é fundamental para explicar, para revelar a sua evolução histórica e para reparar a sua apreensão crítica” (NÓVOA, 2002, p.252).

4.1.2 Concepção de aprendizagem

Pode-se compreender ensino e aprendizagem como dimensões de um mesmo processo, que se apresentam articuladas, sendo que o ensino não existe por si mesmo, mas em função da aprendizagem. A aprendizagem é uma ação inseparável do aprendiz, pois, segundo Alarcão, “ser aluno é ser aprendiz. Em constante interação com as oportunidades que o mundo lhe oferece. Mais do que isso: é aprender a ser aprendiz ao longo da vida” (ALARCÃO, 2011, p. 28).

A partir da mesma compreensão apresentada, analisa-se a seguir a concepção de aprendizagem dos professores sujeitos da nossa investigação, com base nas respostas expostas no quadro a seguir.

QUADRO 5 - CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

A inter-relação de todo o estudo trabalhado (MERCÚRIO - CEMTI FD).
Aprendizagem é o conjunto de técnicas que devem ser adotadas para se atingir o fim que é educar (VÊNUS - UEJP).
A aprendizagem aconteceu quando o aluno consegue explicar na prática o que ele viu na teoria. Isso pode ser observado quando produz uma maquete, interpreta um mapa ou apresenta um seminário, por exemplo (TERRA - CEMTI FD).
Consiste na absorção do conhecimento de uma ciência, visando o crescimento social do indivíduo, para construção de uma sociedade mais justa (MARTE - UEJP).
Aquisição do conhecimento (SATURNO - UEJP).

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Em relação à aprendizagem, a concepção da professora Mercúrio faz relação desta ao estudo trabalhado, ou seja, na percepção do sujeito a aprendizagem é restrita aos conteúdos ou aos conteúdos trabalhados. Assim, aprender é reter os conteúdos trabalhados, que serão alvo de verificação da capacidade de absorção na avaliação, com ênfase na memorização, que é uma das características da pedagogia tradicional.

Nesta perspectiva:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que sujeito crítico epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa da construção (FREIRE, 1981, p. 69).

Assim, segundo a professora Mercúrio, aprender é memorizar os conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula, sendo que esses conteúdos, na maioria das vezes, não possuem significado para o aluno, pois este não participa da construção do conhecimento acerca do objeto. Sua concepção de aprendizagem caracteriza uma pedagogia tradicional ou classificatória, que deforma a capacidade crítica e criativa do educando.

Para o professor Vênus, a aprendizagem é um conjunto de técnicas. Compreende-se que as técnicas devem ser utilizadas para favorecer a aprendizagem e que o processo de ensino-

aprendizagem não se resume ao uso das técnicas, mas esta constitui uma das dimensões do ato educativo, que é composto de múltiplas dimensões: relação professor-aluno, conteúdo e forma, fins educativos, entre outros.

Assim, o uso da técnica pode ser importante para oportunizar a aprendizagem, promovendo “uma relação pedagógica crítica entre professor e alunos, que pode favorecer a autonomia e o espírito coletivo, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas” (FERNANDES, 2013, p. 9), ou pode restringir ao repasse dos conteúdos sem contextualização, sem significado, de forma acrítica e reprodutiva.

Não é a técnica que define o ideal educativo e “as formas de ensinar dependem das formas de aprender, de fazer operar o processo cognitivo” (ARAÚJO, 2013, p. 42), pois as técnicas de ensino não são neutras e é a concepção de aprendizagem impressa no projeto pedagógico escolar que vai determinar o tipo de técnica a ser utilizada, a depender do tipo de homem que se quer formar.

Assim, a técnica deve ser utilizada, como enfatiza o professor Vênus, para se “atingir a um fim que é educar”; porém, o que é educar ou o que se entende por aprender depende da concepção que fundamenta a prática educativa. Não ficou explícita na resposta do professor Vênus a sua concepção de aprendizagem, porém, quando este restringe a aprendizagem à técnica, dá indícios de que concebe aprender na perspectiva tecnicista ou tradicional.

Já a professora Terra articula teoria e prática, enfatizando que o aluno aprende quando é capaz de colocar em prática, ou seja, a teoria aprendida serve de suporte à prática. Não é apenas uma reprodução da teoria na prática, mas segundo Moretto (2008a, p. 48), “aprender é construir significados”, num processo dialético, crítico e pessoal.

Quando a aprendizagem se dá de forma crítica, mas, segundo Freire, se constrói e desenvolve a curiosidade epistemológica que motiva a aprender. Assim, o teórico enfatiza que “aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1981, p. 69).

A aprendizagem revela a compreensão gradual, pelo aluno, do mundo em que vive, de forma a saber melhor utilizar os seus recursos (ALARCÃO, 2011, p. 28). Assim, o aluno, quanto mais se apropria do mundo em que habita, melhor usufrui e utiliza os recursos para criar caminhos e chegar a seus objetivos.

O professor Marte e o professor Saturno compreendem que aprendizagem está relacionada à absorção ou aquisição do conhecimento produzido, relacionando o primeiro a sua absorção, ao crescimento social do indivíduo para a construção de uma sociedade mais justa.

Compreende-se que a aprendizagem para transformação social deve ser realizada de forma crítica e criativa, como já enfatizado anteriormente. Assim, o conhecimento em si mesmo não transforma a sociedade, tornando-a mais justa, mas o sujeito pode mobilizar seus conhecimentos para a transformação da sua realidade social, depende disso a sua atitude crítica e criadora frente ao mundo. Sendo que a aprendizagem significativa é possível através de uma prática pedagógica que valorize o aprender, relacionando o saber com as necessidades dos educandos e capacitando-os para atuar em situações-problemas, buscando soluções de forma autônoma.

4.1.3 Reflexão sobre a prática

O processo reflexivo está explícito nas ideias de Freire (1987, 1981), quando esclarece que a permanente construção do ser professor se realiza na prática e na reflexão sobre a prática, numa atitude contínua de formação que nos permite aprender com a nossa ação, a partir da sua crítica. Assim, compreende-se que o ato de refletir possibilita o desvelar do ser professor, contribuindo para uma prática mais humana, contextualizada e de qualidade, num processo de autoformação permanente.

Para Alarcão (2011, p. 16), a autoformação expressa-se como “uma aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade”, a fim de compreender a sua realidade. Não se concebe, assim, um professor distante de uma reflexão prática de sua ação e dos seus resultados para compreender os sentidos dessa ação para os fins que se propõe.

Para compreender como ocorre o processo de reflexão sobre a prática dos professores investigados, detém-se na análise das respostas construídas por estes, descritas no quadro a seguir.

QUADRO 6 - REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Sim. A autoavaliação, individual ou em grupo, e a avaliação recíproca são importantes porque favorecem a observação criativa no trabalho (MERCÚRIO - CEMTI FD).

Sim. Desde os tempos de universidade tenho buscado aprender e aprender a ensinar (VÊNUS - UEJP).

Sim. De acordo com os resultados obtidos ao final de cada mês, costumamos refletir sobre as metodologias e práticas. Converso com eles, ouço sugestões, uso outra metodologia para rever um assunto que eles tiveram maior dificuldade e costuma dar certo (TERRA - CEMTI FD).

Sim. Principalmente por razão de preenchimento de carga horária, temos que nos lotar em mais de uma escola (MARTE - UEJP).

Em regra, pouco se reflete sobre as práticas, mais acontece, embora seja um percentual pequeno. As reflexões são positivas e têm contribuído mais para o processo de ensino e aprendizagem, bem como procurado compreender melhor o educando (SATURNO - UEJP).

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Verifica-se nas respostas dos sujeitos da investigação que a reflexão sobre a prática está presente no contexto escolar (Mercúrio, Vênus e Terra), embora na percepção do professor Saturno ainda seja insuficiente esta prática. O professor Marte, embora tenha respondido de forma afirmativa, no seu comentário não apresenta uma resposta coerente com o que lhe foi perguntado.

De acordo com as respostas, a reflexão favorece a aprendizagem no sentido da inovação, da criatividade no trabalho, conforme argumentação da professora Saturno. Também, como diz o professor Vênus, favorece o aprender a ensinar, que envolve a construção de significados relacionados à prática pedagógica permeada pela intencionalidade educativa.

A reflexão deve promover o replanejamento da ação com uso de alternativas metodológicas, conforme afirma a professora Terra. O professor Saturno compreende a prática reflexiva como positiva para o processo de ensino-aprendizagem, a fim de compreender melhor os elementos e sujeitos envolvidos.

4.1.4 Elementos da formação continuada

A formação continuada supera a concepção de formação compensatória das falhas observadas na formação inicial e passa a ser compreendida como um processo contínuo ao longo da vida profissional. Para Gatti e Barretto:

O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 203).

Embora haja críticas quanto às propostas de formação continuada, segundo Gatti e Barretto (2009), os professores envolvidos apontam aspectos importantes, tais como: oportunidade de aprofundar conhecimento; o acesso a novos conceitos que ampliam sua capacidade de análise das situações de ensino vivenciadas no cotidiano escolar; as interações com seus pares, que permite a troca de experiências; e o acesso a novas tecnologias, entre outros.

Compreende-se, portanto, que a formação continuada marca a prática pedagógica dos professores, como se analisará nas respostas dos investigados. Além disso, promove momentos de reflexão, explicitação e problematização da sua realidade, contribuindo para sua compreensão e a mobilização de saberes, com vistas à busca de caminhos para a resolução das problemáticas vivenciadas no contexto da sala de aula.

Com essa compreensão, no quadro a seguir apresentam-se as respostas dos sujeitos, a fim de proceder a sua análise quanto aos aspectos da formação continuada, importantes para a prática pedagógica dos investigados.

QUADRO 7 - ELEMENTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A cada momento nós temos que ir buscar um ‘novo’, pois ele vai possibilitar uma aprendizagem muito clara e ampla para o nosso alunado (MERCÚRIO - CEMTI FD).

Busco continuamente atualizações através de leituras e pesquisas, não somente por questões pedagógicas, mas principalmente para acompanhar a dinâmica imposta pela disciplina (VÊNUS - UEJP).

Acho que a maior dificuldade que encontrei foi em relação à avaliação do aluno, principalmente se esse aluno tinha alguma dificuldade de aprendizagem, por isso optei em me especializar em educação especial (TERRA - CEMTI FD)

Um dos momentos mais marcantes foi uma conferência realizada em Teresina, proferida pelo grande José William Vesentini, geógrafo e autor de diversos livros (MARTE - UEJP).

Sim, me levou em busca de novos conhecimentos, bem como o aperfeiçoamento em consonância com a prática. E as necessidades surgidas foram as mais diversas, como o aperfeiçoamento, as tecnologias, a participação e busca por novas modalidades inovadoras e a própria necessidade de abordagem do conhecimento crítico dentro da geografia (SATURNO - UEJP).

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Para os sujeitos da investigação, a formação continuada possibilita a busca do novo, conforme os professores Mercúrio, Vênus e Saturno. Corroborando com essa ideia da formação continuada com o propósito de atualização, Gatti e Barretto (2009, p. 200) enfatizam que “em face ao avanço nos conhecimentos, as mudanças no campo das tecnologias, os rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais”, há necessidade de uma constante formação do profissional docente.

Ainda, os sujeitos buscam na formação respostas às necessidades surgidas na prática, como afirma o professor Saturno. Assim, no enfrentamento das situações vividas no dia a dia da prática pedagógica, o professor apoia-se na formação continuada na busca de estratégias e de novos mecanismos, a fim de superar as dificuldades enfrentadas.

A formação continuada, neste espaço, oferece elementos para que o professor modifique a sua prática e também o seu modo de ser, ao tempo em que recorre a alternativas para inovar a sua ação docente. Gatti e Barreto (2009) apontam a reflexão sobre a prática como estratégia de alto valor formativo e que tem produzido efeitos interessantes, pois permite maior aderência

à realidade do professor e respeito às culturas escolares diversas, tendo compromisso com o fortalecimento da escola em busca do cumprimento da sua responsabilidade social.

A esse respeito, Imbernón (2000) apresenta o modelo de formação centrado na escola, que vai ao encontro das necessidades definidas pela escola, que pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores, baseando-se em três pressupostos: a escola como foco do processo de “ação-reflexão-ação”; a reconstrução da cultura escolar como processo, pois a escola deve aprender a modificar sua própria realidade; e, a adoção de novos valores, dentre eles: colaboração, autonomia, participação, envolvimento, apropriação e sentimento de pertencimento, entre outros.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 201), além de suprir as necessidades presentes no cotidiano da prática, “as reformas curriculares dos anos 1990, a mudança de paradigmas de conhecimento nos diferentes domínios teóricos que estão na base dos conteúdos curriculares da escola básica”, são aspectos importantes que trouxeram grandes desafios à formação continuada.

Esse aspecto é retratado na fala do professor Vênus, quanto afirma que há necessidade de “acompanhar a dinâmica imposta pela disciplina”; e do professor Saturno, que aponta a “necessidade de abordagem do conhecimento crítico dentro da geografia”, ou seja, a geografia avançou quanto aos seus domínios teóricos e se faz necessário investir na formação continuada dos professores para que estes possam se apropriar e refletir acerca das novas abordagens produzidas.

Dessa forma, pode-se concluir que os sujeitos do estudo percebem a necessidade de formação continuada, embora não afirmem a sua existência de forma institucionalizada nos espaços em que atuam. Porém, a consciência da sua necessidade é um ponto importante para o estabelecimento dos processos formativos continuados que estabeleça a articulação teoria e prática, haja vista que na sociedade atual:

Delineia-se, assim, um novo paradigma de formação docente, baseado no pressuposto de que a qualificação docente deve articular teoria e prática, valorizando a atitude crítico-reflexiva como elemento vital num fazer pedagógico situado enquanto prática social. Compreende-se, pois, a formação como um continuum, ou seja, como um processo que se constrói e se reconstrói na trajetória profissional (BRITO, 2007, p. 49).

Neste sentido, deve existir a combinação de diferentes estratégias de formação continuada, conforme Imbernón (2000), que envolva, além das questões científicas, pedagógicas e didáticas, a formação do professor, para viver num contexto social democrático em constante mudança.

4.1.5 Planejamento

Segundo Adub (2004), o planejamento é inerente ao ato educativo. No entanto, embora seja necessário, não pode ser considerado como “camisa de força”, como enfatiza a professora Mercúrio. Sendo a única que respondeu acerca do planejamento, conforme o quadro a seguir, ressalta-se, por compreender a sua importância no contexto escolar.

QUADRO 8 – PLANEJAMENTO

É importante que o professor considere o planejamento não como uma “camisa de força”, mas um instrumento flexível (MERCÚRIO - CEMTI FD).
--

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Sabe-se que são inúmeras as variáveis presentes nas interações produzidas no contexto da sala de aula. Por isso, o planejamento deve ser dotado de certa flexibilidade, possibilitando adaptações, conforme o contexto em que se desenvolve. No entanto, pode-se afirmar que a sua não existência desqualifica o processo educativo, comprometendo a sua intenção formativa, sendo que a improvisação não revela a competência do professor.

O ensino é decorrente do conjunto das condições intencionais, comunicativas, teóricas e sociais que são manifestadas na interação professor-aluno-conhecimento, no contexto específico e no espaço tempo do previsto. Tais condições direcionam a conduta dos participantes, os acontecimentos e as atividades de assimilação, apropriação e atribuição de um conjunto de significados que desencadeiam as aprendizagens (ABUD, 2004).

No ato do planejar o professor organiza o contexto da apresentação de conhecimentos socialmente construídos, de modo a facilitar a aprendizagem significativa de conteúdos relevantes, que podem ser: conceituais, atitudinais e procedimentais. Em seguida, formaliza suas intenções na forma do plano. Assim:

Planejar neste contexto assume um papel importante para o professor, pois um dos primeiros cuidados em seu planejamento é verificar a relevância do que está sendo proposto para a aprendizagem, diante do contexto de seus alunos. [...]. Ao tempo em que o professor organiza a escolha dos conteúdos relevantes, ele planeja estratégias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa por parte dos alunos (MORETTO, 2008a, p. 52).

Segundo Moretto (2008a), ao planejar o professor deve ter respostas a alguns questionamentos, cujas respostas estão relacionadas às concepções de ensinar, aprender, avaliar

que embasam as suas opções: por que planejar? Para quem? O quê? Como? Essas questões estão relacionadas aos objetivos e intencionalidade do processo educativo, contexto e sujeitos da aprendizagem, metodologia e formas de avaliação.

Assim, é importante concluir chamando a atenção para o fato de que o professor deve flexibilizar o seu planejamento, mas nunca improvisar a sua ação educativa. Segundo Moretto (2008a), a flexibilidade pressupõe a capacidade do professor agir dentro da reflexão-na-ação, identificando as necessidades de alteração do que foi planejado, sempre no sentido de favorecer a aprendizagem.

4.2 Prática pedagógica: aspectos teóricos do ensino da geografia no Ensino Médio

As subcategorias desta categoria geral buscam encontrar respostas para a seguinte questão norteadora: quais aspectos teóricos estão presentes no ensino da geografia no Ensino Médio? Com esse objetivo, caracterizaram-se as práticas pedagógicas dos professores das escolas pesquisadas quanto aos conteúdos, nas seguintes subcategorias de análise: conteúdos: articulação teoria/prática e abrangência.

4.2.1 Conteúdos: articulação teoria/prática

Segundo Kimura (2010), a articulação teoria e prática são indissociáveis, a fim de que ocorra a aprendizagem, ou seja, é uma trajetória necessária a ser percorrida para a apropriação de conhecimento de forma significativa, cabendo aos professores promover essa indissociabilidade em sua prática pedagógica.

No quadro a seguir apresentam-se as respostas dos professores acerca dessa articulação no processo de ensino-aprendizagem. Veja:

QUADRO 09 - CONTEÚDOS: ARTICULAÇÃO TEORIA/PRÁTICA

Procuro trazer o tema local (vivência), assim facilita a compreensão (MERCÚRIO - CEMTI FD).

Através de exemplo envolvendo o dia a dia dos discentes, uma reportagem recente que tenha sido veiculada na mídia etc. (VÊNUS - UEJP).

Na maioria das vezes, com uma boa conversa informal, para sondar o conhecimento do aluno sobre o tema e descobrir o que eles desejam saber sobre o assunto (TERRA - CEMTI FD).

A partir da produção em sala de aula pelos alunos (MARTE - UEJP).

Um pouco distorcido, em consequência da teoria estar distante da prática e, em regra, há um descompasso (SATURNO - UEJP).

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Verifica-se, pelas respostas apresentadas quanto à dimensão articulação teoria/prática, que a professora Mercúrio diz procurar na sua prática pedagógica articular os conteúdos com a vivência, pois, segundo a mesma, essa articulação facilita a compreensão dos conteúdos trabalhados. De certo que:

Ao conhecer, analisar e buscar as explicações para compreender a realidade que está sendo vivenciada no seu cotidiano, ao extrapolar para outras informações e ao exercitar a crítica sobre essa realidade, ele poderá abstrair esta realidade concreta, teorizar sobre ela e construir o seu conhecimento. Ao construir os conceitos, o aluno aprende e não fica apenas na memorização (CALLAI, 2003 p.61).

Essa articulação que a professora proporciona com as vivências do aluno contribui com que o conhecimento não seja apenas memorizado, mas que os alunos alcancem níveis cognitivos mais complexos.

Na mesma direção, o professor Vênus também faz a articulação dos conteúdos trabalhados com o dia a dia dos alunos, e vai além, quando traz reportagens veiculadas nas mídias para discussão em sala de aula. Dessa forma, “[...] cria uma prática contextualizada, reflexiva e crítica, que propicia ao aluno a construção dos conceitos-chave para ele poder desenvolver uma leitura geográfica e espacial dos fenômenos” (SANTOS; COSTA; KINN, 2010, p. 45).

A professora Terra parte dos conhecimentos já construídos pelos alunos e das suas expectativas em relação ao assunto a ser estudado, apropriando-se dos conhecimentos produzidos no cotidiano dos alunos a partir das experiências vividas, base dos conceitos

produzidos pelo senso comum, em direção aos conhecimentos científicos socialmente construídos. Conforme Callai (2003), esta é uma forma interessante e adequada de realizar o trabalho da construção dos conceitos, o que supera o senso comum, pois as opiniões e o conhecimento que o aluno tem a respeito daquilo que ele conhece e do meio em que convive vão sendo superados, sendo construído o conhecimento com base científica.

Assim, segundo a autora, “[...] partindo do lugar em que se vive, é mais fácil compreender os fenômenos. É mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações, de extrapolações” (CALLAI, 2003, p. 61).

Esta prática não é utilizada pelos professores Marte e Saturno. O primeiro resume o trabalho com os conteúdos à produção dos alunos em sala de aula, não oportunizando essa articulação dos conteúdos com os fenômenos produzidos concretamente, com suas experiências, seus conhecimentos prévios, correndo o risco de tornar a aprendizagem dos conteúdos mecânica.

Da mesma forma, o professor Saturno não articula os conteúdos à realidade, percebendo-os como polos opostos. Como afirma Kimura:

Trata-se de uma concepção de relação entre a teoria e a prática. Essa relação chega a constituir-se em um dilema, ficando a prática e a teoria colocadas como se fossem polos que se excluem. No entanto, são indissociáveis em uma aprendizagem e uma trajetória necessária de ser percorrida para a apropriação do conhecimento (KIMURA, 2010, p. 82).

O professor não percebe que se faz necessário fazer as mediações necessárias entre a teoria e a prática, pois a realidade não se apresenta de forma uniforme. Assim, o descompasso percebido pelo professor é natural, visto que a realidade é produzida por múltiplas determinações. O professor perde a oportunidade de proporcionar aos seus alunos a compreensão da realidade de forma crítica, resumindo o trabalho com os conteúdos apenas a sua reprodução.

4.2.2 Abrangência

Em relação à abrangência dos conteúdos da geografia, Callai (2003) aponta três razões para o seu estudo: para conhecer o mundo e obter informações; para estudar, analisar e tentar explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem; e instrumentalizar o homem para o

exercício da cidadania, ou seja, a importância da geografia não é no conteúdo em si, mas num objetivo maior, que dá conta de tudo o mais: a formação do cidadão.

QUADRO 10 – ABRANGÊNCIA

Oferecer condições para que eles possam compreender do ponto de vista intelectual, mas também pensá-los na prática, a partir de suas experiências e problemas que vivenciam no dia a dia (MERCÚRIO - CEMTI FD).

Acredito que junto com as demais disciplinas, em especial a filosofia e a sociologia, contribui para a formação cidadã dos discentes. Deve alicerçar a formação cidadã dos indivíduos (VÊNUS - UEJP).

É de grande importância, não só para a sua vida escolar, no seu cotidiano, mas também são necessários conhecimentos gerais e específicos de suma importância para a formação cidadã e para a inserção do aluno na sociedade em que vive. Pois conhecendo o mundo em que vive, ele pode interferir e melhorá-lo, bem como participar ativamente do processo de mudança em que vivemos (TERRA - CEMTI FD).

Como ciência que contribui para o conhecimento do espaço geográfico em sua totalidade (MARTE - UEJP).

A geografia é de suma importância para todos os anos e todas as séries, especificamente no ensino médio. No entanto, faz-se necessário valorizar cada vez mais o conhecimento crítico, bem como a conscientização do aluno na matéria da geografia, voltada para a perspectiva do desenvolvimento sustentável (SATURNO - UEJP).

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

A partir da compreensão de que os conteúdos da geografia não têm um fim em si mesmos, mas são fundamentais para o exercício da cidadania, pode-se verificar nos dados apresentados no quadro que os professores Vênus e Terra percebem essa articulação da geografia com a formação cidadã.

A compreensão do mundo em que vivem é ressaltada pelos professores Mercúrio, Terra e Marte, reafirmando que o conhecimento do espaço geográfico pode instrumentalizar o cidadão com vistas a sua transformação e a superação dos problemas vivenciados pelo homem. Para transformar é necessário antes conhecer. Assim, “se a nossa preocupação é formar o cidadão, é ponto básico de partida que lhe oportunizemos as condições e os instrumentos para que conheça e compreenda a realidade em que vive” (CALLAI, 2003, p. 61).

Na compreensão do espaço geográfico, ou seja, na compreensão do espaço produzido pelo homem, conforme aponta o professor Marte, “procura-se compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. Para entendê-las,

faz-se necessário compreender como os homens se relacionam entre si” (CALLAI, 2003, p. 57).

Dessa forma, os conteúdos da geografia devem corroborar para que o aluno se perceba como participante do espaço e que os fenômenos são resultados da vida e do trabalho dos homens inseridos num processo de desenvolvimento contínuo, compreendendo-se como ser social e histórico e a dinamicidade do processo de construção do espaço.

Neste mesmo sentido, ou seja, de compreensão de que o espaço é resultado das interações do homem com a natureza e com os outros homens, o professor Saturno aborda a questão do desenvolvimento sustentável. Essa temática é algo recente no contexto da geografia, sendo necessário se pensar no contexto contemporâneo a sustentabilidade, a fim de garantir a perpetuação da espécie humana. Esta temática também coaduna a formação do cidadão responsável e comprometido com a preservação do planeta.

Assim, pode-se verificar que de forma geral os professores, sujeitos do estudo, têm uma compreensão da abrangência dos conteúdos da geografia como necessários à instrumentalização do cidadão, promoção da autonomia intelectual e da formação do sujeito crítico, que tenha “capacidade de mobilizar os seus conhecimentos para estabelecer comparações e juízos, respeitando outros posicionamentos e admitindo múltiplas leituras da realidade” (SOMMA, 2003, p. 170), a fim de participar ativamente do espaço social em que habita.

4.3 Prática pedagógica: aspectos metodológicos do ensino da geografia no Ensino Médio

As subcategorias desta categoria geral buscam encontrar respostas para a seguinte questão norteadora: quais aspectos metodológicos orientam a prática pedagógica no ensino de geografia no Ensino Médio e suas implicações na aprendizagem? Com esse objetivo, foram analisadas as práticas pedagógicas dos professores das escolas pesquisadas quanto aos aspectos metodológicos, nas seguintes subcategorias de análise: metodologias adotadas, recursos utilizados e verificação da aprendizagem.

4.3.1 Metodologias adotadas

As metodologias, segundo Kimura (2010), devem favorecer a produção e a aquisição de um conhecimento compreensivo do mundo. As metodologias em que os alunos permanecem numa atitude passiva, sendo tratados como receptáculos vazios em que as informações são

armazenadas, devem ceder lugar às tendências mais progressistas, em que o aluno passa a ser sujeito da aprendizagem, com o desenvolvimento de operações mentais mais complexas.

Vesentini (2004, p. 228) diz ser fundamental a “adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva”. Nesse sentido, o teórico não está negando a importância da aula expositiva, mas apresenta uma série de metodologias alternativas, tais como: estudo do meio, dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores e suas redes e outros recursos tecnológicos, entre outros, além de propor atividades interdisciplinares e com temas transversais.

Ressalta ainda, Vesentini (2004, p. 228), que não se pode “omitir o estudo da natureza, a geografia física”, pois a compreensão do espaço passa necessariamente pelo estudo da natureza.

Ao encontro desse pensamento, Kimura (2010, p. 74) enfatiza que mesmo os aspectos tradicionais da geografia podem ser trabalhados de forma construtiva em oposição à mecanizada, centrada na memorização: “[...] podem ser criadas e apresentadas condições para estimular o aluno na percepção dos aspectos ambientais, como o calor, o frio, a umidade, o vento etc., e, assim, realçar a concretude corporal do aluno em sua relação com um aspecto do espaço geográfico”.

No quadro a seguir, apresentam-se as respostas dos sujeitos para posterior análise, com base no reconhecimento da importância das opções metodológicas para favorecer os objetivos que se propõe a geografia do Século XXI.

QUADRO 11 - METODOLOGIAS ADOTADAS

Procuro trazer o tema para o local (vivência), assim facilita a compreensão (MERCURIO - CEMTI FD).

Costumo utilizar, como os demais professores, aulas expositivas, e através de questionamentos, exemplos e comentários dos principais informes televisionados, enquadrar o assunto planejado para o mês ou assuntos que são de maior relevância na disciplina (VÊNUS - UEJP).

Costumo envolver meus alunos nas aulas promovendo debates em grupo, realizando seminários levando-os à sala de informática para realizar pesquisas, realizando estudos dirigidos de textos e exibindo DVD do tipo documentário. A escolha da metodologia acontece de acordo com o interesse do aluno. Faço sugestões e os alunos me ajudam a decidir. Cada conteúdo requer uma metodologia adequada, então a gente escolhe a mais dinâmica possível (TERRA - CEMTI FD).

Aula expositiva intermediada por debates acerca de determinado assunto (MARTE - UEJP).

São metodologias alternadas (SATURNO - UEJP).

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Dada à tendência atual para o ensino da geografia, verifica-se que os professores Terra e Saturno indicam utilizar metodologias diversificadas. Porém, pode-se perceber que as aulas expositivas estão presentes, como afirma o professor Vênus e Marte, com o diferencial de que procuram relacionar o tema com os acontecimentos atuais do contexto em que se insere o aluno, e trazem o debate para o espaço da sala de aula. Não se está negando a importância da aula expositiva, mas a sua predominância pode concorrer para um ensino mecânico e desarticulado com a realidade.

Pode-se, ainda, constatar que a professora Terra faz a escolha da metodologia de acordo com o interesse do aluno, e esses a ajudam a decidir. Dessa forma, a professora envolve os alunos e favorece metodologias que motivam a aprendizagem de forma ativa e significativa.

As metodologias utilizadas pelos professores deve estar em consonância com o projeto Político Pedagógico – PPP da escola, que traz os seus objetivos políticos e filosóficos, ou seja, o tipo de homem que se quer formar, para que tipo de sociedade. No contexto de uma sociedade com ideais democráticos devam ser utilizadas metodologias que visem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, coerentes com a formação do cidadão necessários a esse contexto social, resultando na formação de cidadãos ativos e participantes.

Verificou-se, ainda, que os professores não indicam metodologias com abordagem interdisciplinar, como a metodologia de projetos. Esse tipo de metodologia organiza o processo

por centros de interesse, de forma a integrar as informações oferecidas pelas diferentes disciplinas (PONTUSCHIKA; PAGANELLI; CACETE, 2009), oportunizando que os conteúdos sejam abordados de diferentes perspectivas e a superação da fragmentação do conhecimento disciplinar.

4.3.2 Recursos utilizados

Segundo Pontuschika, Paganelli e Cacete (2009), os recursos didáticos – ou empregados com propostas didáticas –, na qualidade de mediadores do processo de ensino-aprendizagem, compreendem os vários tipos de materiais e linguagens, tais como: livros didáticos, paradidáticos, mapas, gráficos, imagens de satélite, literatura, música, poema, fotografia, filme, videoclipe, jogos, entre outros, sendo que cada uma das linguagens utilizadas possui seus códigos e seus artifícios de representação que precisam ser apropriados para compreensão dos conteúdos geográficos.

Um dos recursos importantes é o livro didático. Para Schaffer (2003, p. 144), “o livro didático mantém-se como o recurso mais presente em sala de aula, quando não a própria aula, a voz principal no ensino. Admitido como informação científica e segura, o livro didático transforma-se, para muitos professores, na principal fonte de atualização e de consulta”, resultando numa geografia escolar livresca.

A seguir, apresentam-se as respostas que servirão de base para análise quanto aos recursos utilizados pelos professores de geografia na sua prática pedagógica.

QUADRO 12 - RECURSOS UTILIZADOS

Quadro negro, giz, data show, a partir da realidade da escola ou da comunidade (MERCÚRIO - CEMTI FD).

Principalmente a lousa e também o data show (VÊNUS - UEJP).

Os recursos variam de acordo com o conteúdo. Há assuntos que necessitam de um mapa, um globo, uma maquete, um vídeo, um texto, uma pesquisa, data show e etc (TERRA - CEMTI FD).

Data show, mapas, cartazes, simulados e etc. (MARTE - UEJP).

Os que estejam disponíveis desde os mais simples material pedagógico até os recursos tecnológico (SATURNO - UEJP).

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

O uso do livro didático não é verificado nas respostas apresentadas pelos professores. Pode-se inferir que, ou não consideram o livro didático um recurso ou não o consideram um recurso importante, pois não foi citado. Compreende-se, pela precariedade das escolas públicas, ser um importante recurso na sala de aula, sendo um dentre os vários recursos a serem utilizados no ensino da geografia.

Há, de acordo com os professores, a utilização de recursos didáticos e tecnológicos diversos (Terra, Marte e Saturno), mas ainda se constata que o uso do quadro ou da lousa, como denomina o professor, ainda predomina (Vênus). Não se quer negar a importância da sua utilização ou dizer que não deva ser utilizado, mas lembrar que o uso predominante desse recurso remete a uma prática tradicional de educação, com ênfase na transmissão e reprodução de conteúdos, de forma mecânica.

A utilização dos diferentes recursos didáticos e de linguagens variadas no ensino da geografia, segundo Santos, Costa e Kinn (2010), é bastante salutar, a fim de favorecer a aprendizagem significativa, devendo a comunidade escolar fazer as escolhas e definir o tratamento metodológico a ser dado. Não é o uso do recurso pelo recurso, mas com um fim estabelecido.

Quanto ao uso de representações gráficas, verificou-se que os professores Terra e Marte apontam o seu uso. Compreende-se que as representações gráficas e cartográficas, como os mapas, o atlas, os desenhos, croquis, as maquetes e plantas, na condição de instrumentos pedagógicos, devem ser presença obrigatória nas escolas, pois “são extremamente importantes na ampliação de conhecimentos espaciais, tanto do cotidiano dos estudantes como de lugares distantes, sobretudo na atualidade, com o processo de globalização” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 340).

Em relação aos recursos tecnológicos, o uso de data show está presente nas respostas dos professores Mercúrio, Vênus e Marte, sendo que o professor saturno amplia sua resposta abrangendo os recursos tecnológicos de forma geral. Embora seja um recurso que pode contribuir para uma aula mais dinâmica, o conteúdo/forma que se impõe ao recurso pode invalidar essa pretensão, podendo ser utilizado apenas no repasse dos conteúdos.

Importante ressaltar que apenas a professora Terra faz referência a mídias digitais (vídeo) como recursos para o ensino da geografia. Os recursos disponibilizados pelas mídias e pelas redes de computadores são fundamentais para a compreensão das diferentes dimensões e configurações do espaço geográfico, sendo tarefa da escola desenvolver a capacidade do aluno de decodificação, análise e interpretação da informação, desenvolvendo outras formas de interagir com o conhecimento e de aprender. Assim, os textos escritos, os materiais gráficos e cartográficos e outras linguagens, quando associados aos conceitos e conteúdos da geografia, ampliam as oportunidades de compreensão do espaço geográfico e de entendimento do mundo (PONTUSCHIKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Ao trabalhar com as mídias digitais disponíveis no contexto social como recurso de aprendizagem no contexto escolar, a escola contribui para a inserção do sujeito no espaço social com capacidade de contextualizar, estabelecer relações e conferir significado às informações, transformando-as em conhecimento.

4.3.3 Verificação da aprendizagem

Antes de abordar aspectos da avaliação da aprendizagem, precisa-se descrever a concepção da pesquisadora. Entende-se, portanto, que:

A avaliação contempla um processo abrangente de análise de desempenho do aluno, dinâmica, crítica, criativa, cooperativa, pressupondo acompanhamento constante e levando em conta diversas dimensões da atuação do aluno. Neste sentido, subsidiaria a tomada de decisões e a melhoria da qualidade de ensino e enfatizaria um aspecto diagnóstico, processual, informado os protagonistas da ação para seu aperfeiçoamento (ABRAMOWICZ, 2001, P. 36).

Dessa forma, compreende-se que a intencionalidade do ato avaliativo revela as opções teóricas que fundamentam a prática pedagógica que se traduz na prática classificatória ou na utilização da avaliação com intenção formativa. A avaliação como processo formativo que investiga o desempenho dos estudantes, gerando conhecimentos que podem ser revestidos a favor da aprendizagem.

Na sequência, apresentam-se as respostas dos sujeitos, que servirão como base para a análise da prática pedagógica dos professores de geografia em relação à avaliação da aprendizagem.

QUADRO 13 - VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A observação constante permite ao professor verificar o grau de comprometimento de cada aluno com as tarefas propostas (MERCÚRIO - CEMTI FD).

Constantemente, pois considero que todos os momentos e ações desenvolvidos em sala são importantes no aprendizado e devem ser considerados na avaliação (VÊNUS - UEJP).

Sempre faço verificações diárias de aprendizagem. Às vezes verificação é apenas oral, fazendo perguntas à turma, outras vezes, por meio de atividade escrita, na qual dou o visto e faço a correção, sempre questionando o porquê daquela resposta (TERRA - CEMTI FD).

Prova escrita (mensal e global), seminários, debates e documentários (MARTE - UEJP).

Participação, desempenho, empenho, atividades, reconhecimento do aluno, valorização, razoabilidade dentre outras que devem ser consideradas (SATURNO - UEJP).

Fonte: Dados da Pesquisa (2012)

Verificou-se que os sujeitos investigados, a partir das suas respostas, compreendem a avaliação da aprendizagem nesta perspectiva, ao relatarem a presença de ‘observação constante’ (MERCÚRIO), a sua abrangência ‘todos os momentos e ações desenvolvidas em sala’ (VÊNUS) e a frequência ‘faço verificações diárias de aprendizagem’ (TERRA), os professores descrevem uma prática avaliativa que busca investigar os elementos que comprometem o aprendizado do aluno, com vistas a gerar um conhecimento sobre o estado de aprendizagem, a fim de proceder a uma intervenção para melhoria dos resultados.

Os professores Mercúrio, Vênus e Terra descrevem uma avaliação na perspectiva formativa, mas identificou-se uma concepção de avaliação na perspectiva classificatória na resposta de Marte, que resume a avaliação ao instrumento “prova escrita (mensal e global), seminários, debates e documentários”. Nesta perspectiva, o professor realiza avaliações pontuais ou esporádicas com a finalidade de registro e classificação, não revertendo o resultado a favor da aprendizagem.

A concepção de avaliação na perspectiva classificatória resume o ato de avaliação ao ato de medir (quantificar), a própria quantificação (nota) ou ao instrumento (prova), não a

concebendo como processo de maior abrangência que "implica uma reflexão sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar a tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos" (VASCONCELOS, 2005, p. 53).

Transformam a nota em prêmio ou castigo, que segundo Vasconcelos (2005, p.55) "são deseducativos, uma vez que o primeiro gera satisfação e dependência (se não tiver uma recompensa o sujeito não age...), e o segundo gera revolta e também dependência (se não tiver ameaça o sujeito não age...)".

Na prática que tem por base a função classificatória, a avaliação assume o caráter de fim em si mesmo, como resultado ou produto. A aprendizagem é um ato mecânico e repetitivo, com ênfase na memorização dos conteúdos, o aluno visto como passivo e o professor como detentor e transmissor do conhecimento.

A avaliação, nesta perspectiva, segundo Moretto (2008b), possui algumas características que sinalizam a visão pedagógica da escola classificada como tradicional: exploração exagerada da memorização, tornando as provas apenas transcritórias ou exigindo que um conteúdo seja transcrito em busca de um acúmulo de informações sem significado para o aluno e privilegiando a memorização em detrimento de outras operações mentais de um maior nível de complexidade; falta de parâmetros, ou seja, de definição de critérios que vai dificultar a resposta pelo aluno, pois não define claramente quais os elementos que a resposta deve apresentar; e a utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto ou que não permite a parametrização correta da questão.

Ainda, pode-se verificar nas respostas apresentadas pelos sujeitos, que Saturno não informa como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem em sua sala de aula, mas que elementos são considerados na sua prática avaliativa: "participação, desempenho, empenho, atividades, reconhecimento do aluno, valorização, razoabilidade", que se compreende serem importantes na perspectiva da avaliação com intenção formativa, visto que a avaliação na perspectiva formativa deve ocorrer ao longo do processo e envolver todos os momentos deste. Porém, ao se descrever a participação como elemento da avaliação, precisa-se ter o cuidado de compreender que diante de uma sala de aula com alunos heterogêneos, sempre vão existir os que possuem maior facilidade, em participar por serem mais expressivos e desinibidos, mas o contrário também integra esse contexto.

Dessa forma, o professor deve estar atento para as diferenças e a necessidade de olhar cada aluno na sua individualidade. Assim, o professor deve investigar as aprendizagens e não aprendizagens dos seus alunos para, então, articular ações que possam contribuir para a superação da condição de aprendizagem encontrada, sempre na busca da sua melhoria.

5 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A realização do presente estudo constituiu um desafio na constituição da pesquisadora e um espaço de reflexão quanto à condição de professora de geografia, bem como, descrever as reflexões conclusivas do estudo suscitou outros questionamentos que fez a pesquisadora perceber que, sobre o objeto de estudo, ainda há muito a ser explorado.

O desafio proposto era o de compreender a seguinte problemática: como as opções teórico-metodológicas orientam a prática pedagógica dos professores de geografia do Ensino Médio e suas implicações para a aprendizagem dos alunos?

Na perspectiva de responder à questão problema da investigação, propôs-se analisar os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica dos professores de geografia e suas implicações na aprendizagem dos alunos. Para isso, teve-se, como objetivos específicos: traçar o perfil profissional do professor de geografia, compreendendo os aspectos da formação inicial e continuada e da experiência docente presentes na sua prática pedagógica; identificar as concepções teóricas que fundamentam a prática pedagógica dos professores de geografia; descrever as implicações das opções teóricas nos aspectos metodológicos da prática pedagógica dos professores de geografia na aprendizagem dos alunos.

Ao se deter na primeira categoria de análise, 'prática pedagógica como reflexo da formação inicial e continuada', busca-se responder a seguinte questão norteadora: como os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada dos professores de geografia são mobilizados na sua prática pedagógica?

Assim, ao se descrever o perfil dos sujeitos, verificou-se que todos têm formação na área da geografia, atendendo o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) quanto à formação inicial para exercício do magistério na Educação Básica. Essa formação inicial, compreendida como instância responsável pela construção, pelo professor, dos aspectos teóricos e metodológicos que o instrumentalizam para ensinar geografia no Ensino Médio, não elimina a necessidade da continuidade da formação nas questões relativas ao ensinar/aprender geografia.

Como afirma Tardif (2002), os acontecimentos presentes na fase inicial da carreira, compreendendo também o processo formativo inicial, adquirem importância fundamental no estabelecimento das concepções que poderão influenciar a prática pedagógica do professor ao longo da sua trajetória profissional. Dessa forma, compreende-se que existem resquícios, na concepção de ensino apresentada pelos sujeitos do estudo, de uma formação inicial tecnicista,

quando há o reducionismo do ensino à técnica, sem demonstrar a compreensão de que são múltiplas as dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

Verificou-se a centralidade do ensino em relação ao conteúdo, revelando uma prática pedagógica com ênfase no mero decorar de listas e a memorização dos fenômenos descritos pela geografia. Porém, a esperança de transformação do ensino da geografia encontrou respaldo nas concepções apresentadas, cujas manifestações revelam a relação intrínseca entre ensino e aprendizagem, a significação dos conteúdos da geografia na direção da formação cidadã e na perspectiva da construção do conhecimento.

Se por um lado, há os que reduzem a aprendizagem apenas aos conteúdos, quanto à sua absorção ou à técnica em relação às formas de ensinar e de aprender, por outro, a aprendizagem toma novas configurações na relação que outros sujeitos do estudo apresentam, quando propõe uma aprendizagem significativa, colocada a serviço da transformação da realidade, pois capacita o sujeito para a mobilização dos conhecimentos, com vistas à busca de soluções de forma autônoma e criativa.

Na perspectiva da formação continuada, existe um significativo avanço quando se constata que a reflexão faz parte da prática pedagógica do professor de geografia, embora seja necessário prosseguir com relação a sua sistematização, oportunizando a sua constituição e valorização como espaço de autoformação, a fim de favorecer a aprendizagem ao avaliar as próprias práticas, os seus resultados e o contexto onde se insere.

Compreendendo a dinamicidade do contexto social, os sujeitos percebem a importância da continuidade da formação para apropriação das novas abordagens produzidas na área da geografia, das novas tecnologias disponíveis ao seu ensino e da articulação teoria-prática.

Verificou-se a necessidade dos professores perceberem o planejamento como ferramenta a favor da prática pedagógica qualificada, pois, embora questionados, apenas um demonstrou perceber a sua importância, enfatizando que desde que não a considere como camisa de força, revelando reflexos de uma formação com ênfase numa prática de planejamento tecnicista, com objetivos puramente burocráticos. Essa proposição fez refletir acerca da sua importância e da flexibilidade necessária ao planejamento escolar, que pressupõe a capacidade do professor agir sempre, a fim de favorecer aprendizagens significativas. Para ser flexível, faz-se necessária uma organização prévia da ação pelo professor, compreendendo, pois, que a improvisação não permite a flexibilização.

Ao se buscar responder a segunda questão norteadora do estudo: quais aspectos teóricos estão presentes no ensino da geografia no Ensino Médio?, deteve-se na segunda categoria geral 'prática pedagógica: aspectos teóricos do ensino da geografia no Ensino Médio', cuja análise

das subcategorias revelou a existência de práticas pedagógicas que realizam a articulação dos conteúdos com a realidade, facilitando a sua compreensão e significação, por meio de uma prática pedagógica contextualizada, bem como a existência de outras que não oportunizam a articulação dos conteúdos com os fenômenos produzidos concretamente, com ênfase apenas na reprodução dos conteúdos.

Em relação à abrangência dos conteúdos, constatou-se que há a compreensão dos professores de que os conteúdos da geografia não têm um fim em si mesmos, mas são fundamentais para a instrumentalização do cidadão para o exercício da cidadania. Percebeu-se, ainda nessa relação, uma contradição quando estes (os conteúdos) são trabalhados de forma mecânica pelos professores, sem a articulação necessária com a realidade, de forma contextualizada. Assim, mesmo que essa compreensão não seja materializada na prática pedagógica de todos os sujeitos do estudo, a compreensão desse aspecto é o primeiro passo para a mudança na ação. Embora entre a ideia de que os conteúdos devem formar o cidadão autônomo e sujeito do espaço em que habita e a ação concreta de formação, nesta perspectiva, se perceba um espaço a ser conquistado.

Por último, buscaram-se respostas à seguinte questão norteadora: quais aspectos metodológicos orientam a prática pedagógica no ensino de geografia no Ensino Médio? Para isso, a terceira categoria geral 'prática pedagógica: aspectos metodológicos do ensino da geografia no Ensino Médio' fez refletir acerca das metodologias utilizadas no ensino da geografia, verificando, no contexto da prática pedagógica, o uso de metodologias diversificadas e que provocam a postura ativa do sujeito da aprendizagem. Entretanto, constatou-se que a aula expositiva encontra-se bem presente no contexto estudado e a não utilização de metodologias interdisciplinares, visando a superação do conhecimento fragmentado resultado da organização disciplinar escolar, como proposto pelos documentos oficiais (PCN e OCEM), e por teóricos da área, como Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009).

Em relação aos recursos utilizados, os sujeitos do estudo afirmam a utilização de recursos diversos, tanto de natureza didática como tecnológica, embora se tenha constatado a presença de recursos tradicionais ao ensino. Não foi mencionado o uso do livro didático pelos professores que, tradicionalmente, tem sido utilizado como principal recurso. Ainda, se identificou a presença da avaliação com intenção formativa no contexto da prática pedagógica dos professores, muito embora a prática avaliativa classificatória esteja também presente, como verificado.

Na perspectiva analítica desse estudo, em resposta à proposição inicial do estudo, pode-se concluir que concepções diversas permeiam a prática pedagógica do professor de geografia

no Ensino Médio, o que pode ser, a propósito, verificado nas análises dos dados do estudo. É certo que não se pretendia encontrar uma prática pedagógica que pudesse ser classificada de forma pura, numa ou em outra concepção, mas as análises indicam diferentes aportes teóricos e metodológicos presentes no ensino da geografia, que influenciam a forma de ensinar e de aprender, que revelam reflexos de uma prática pedagógica que se classifica como conservadora.

Aponta-se, também, para a necessidade da sistematização, no contexto escolar, de outras práticas de formação que não apenas a institucionalizada, como a prática reflexiva, com vistas a contribuir para qualificar o processo de ensino aprendizagem, pois se compreende a prática pedagógica como espaço fecundo de formação do professor. Ainda, a formação continuada como resposta às demandas que emergem do contexto social contemporâneo, que exige a apropriação de novas perspectivas de análise da geografia, aportes metodológicos e recursos tecnológicos disponíveis e imprescindíveis para o profissional professor, com vistas à formação do homem para o contexto atual.

Findando este estudo, espera-se que ele contribua para se pensar o ensino da geografia no Ensino Médio na sua caminhada, com vistas à formação do cidadão do século XXI, consciente de que o ensino, para atendimento às novas demandas sociais, requer bem mais do que o domínio dos conteúdos específicos da geografia, mas ensinar é, antes de tudo, mediar a construção dos conceitos fundamentais (saber) necessários à transformação do espaço social em que habita, através de metodologia que possa promover a autonomia para aprender a aprender, saber ser e saber conviver.

6 REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Avaliação e progressão continuada: subsídios para uma reflexão. In: CAPPELETTI, I. E. **Avaliação educacional fundamentos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2001.
- ABUD, Maria J. M. Saberes Didáticos que se fazem necessários na formação de professores. In: PESCATORE, Cecília; SASS, Odair (orgs). **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Manuel C. de. **Geografia: ciência do espaço: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANDRADE, M. C. **Uma Geografia para o século XXI**. Campinas/SP: Papirus, 1994.
- ARAÚJO, José C. Souza. O que significa revisitar técnicas de ensino à luz da pedagogia histórico crítica. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas/SP: Papirus, 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2011.
- BARROS, Lúcio A. de. Sociedade Industrial. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. (orgs.). **Dicionário da Educação profissional**. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000.
- BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis/RJ: 2011.
- BORDENAVE, Juan D.; PEREIRA, Adair M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BRITO, Antonia E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, José A. de C. (org.). **Formação e práticas pedagógicas: diferentes contextos de análise**. Teresina/PI: EDUFPI, 2007.
- CALLAI, Helena C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIANNI, A. C.. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFGRS/AGB, 2003.

CARVALHO, Carlos Delgado de. **Geografia regional do Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1943.

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o ensino de geografia. **Geografia: Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 13, n.1, p.43-50, 2009.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. O misterioso mundo que os mapas escondem. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFGRS/AGB, 2003.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010.

FERNANDES, Cleoni M. B. Prefácio. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Novas Tramas para as Técnicas de Ensino e Estudo**. Campinas/SP: Papirus, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997 (Coleção Leitura).

FREITAS, Marinaide Q. de; RIBEIRO, Nadja N. A.; MOURA, Tania M. de M.. Didática: a arte de ensinar na educação de jovens e adultos. In: NUNES, cláudio Pinto (org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÊ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: ELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da Pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2010.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HUBERMAN, M. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. Rio de Janeiro, 2000.

KAERCHER, Nestor A. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 1999.

KAERCHER, Nestor A. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFGRS/AGB, 2003.

KATUTA, Ângela M. Ensino de geografia: conceitos, linguagens e Mídia Imprensa. In: KATUTA, Ângela M. et al. **(Geo)grafando o território: a mídia impressa no ensino da geografia**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

KIMURA, Skoko. **Geografia no ensino básico: questões propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍNEZ, Albertina M. **Aprendizagem criativa: desafios para a prática pedagógica**. In: NUNES, Cláudio Pinto (org.). **Didática e formação de professores**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza M. Porque planejar? Como planejar? OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marlene M. de. A geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. **Revista Discente Expressões Geográficas**. Florianópolis/SC, nº 02, p. 10-24, jun./2006.

OLIVEIRA, Maria M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

MORETTO, Vasco P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008a.

MORETTO, Vasco P. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008b.

NÓVOA, Antônio. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST A. et al. **Espaços de Educação. Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação calouste Gulbenkian, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Parâmetros Curriculares Nacionais: Tensão entre Estado e Escola In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reformas no mundo da Educação: Parâmetros Curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Genylton O. Rêgo da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro** (1837 – 1942). 1996. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Currículo). PUC. São Paulo, 1996.

SALES, Josete de O. C. Branco. Aprendendo com a avaliação. In: LIMA, Maria do S. L. Lima; _____. **Aprendiz da Prática Docente**. Fortaleza: Edições Demócrito. 2002.

SANTOS, Rosselvelt J.; COSTA, Cláudia L. da; KINN, Marli G. Ensino de geografia e novas linguagens. In: BRASIL. **Geografia**. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino).

SCHAFFER, Neiva O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFGRS/AGB, 2003.

SOMMA, Miguel L. Alguns problemas metodológicos no ensino da geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: UFGRS/AGB, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

TONINI, Ivaine M. **Geografia escolar: uma história sobre os discursos pedagógicos**. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 2005.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ima. P. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI Joana P.; MARTINS, Pura L.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Campinas,SP: Papirus, 1992.

VESENTINI, José W. (org.). **O ensino de geografia no Século XXI**. Campinas,SP: Papirus, 2004.

VESENTINI, José William. **Repensando a Geografia escolar para o Século XXI**. São Paulo: Editora Plêiade, 2009.

VLACH, Vânia R. F. O ensino de geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José W. (org.). **O ensino de geografia no Século XXI**. Campinas,SP: Papirus, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE I - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS BRUTOS

QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	CONTRIBUIÇÕES DOS INTERLOCUTORES
<p>Como os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada dos professores de geografia são mobilizados na sua prática pedagógica?</p>	<p>Prática Pedagógica como reflexo da formação inicial e continuada dos professores.</p>	<p>Concepção de Ensino</p>	<p>CEMTI - Não existe ensino, sem aprendizagem, ou seja, eles andam “juntos”, já que aconteceu o ensino o aluno aprendeu (MERCÚRIO).</p> <p>JP - Ensino é a função principal da escola em conjunto com a família e que deve alicerçar a formação cidadã dos indivíduos (VÊNUS).</p> <p>CEMTI - Ensinar não é apenas repassar conteúdos, mas orientar o aluno a buscar o conhecimento. E despertar o desejo de aprender e instigar o aluno a descobrir por si só, aquilo que ele tem vontade de aprender. Nós apenas mostramos o caminho (TERRA).</p> <p>JP - Consiste em técnica, com a finalidade de transformação do conhecimento (MARTE).</p> <p>JP - Procuração do conhecimento (SATURNO).</p>
		<p>Concepção de aprendizagem</p>	<p>CEMTI - A inter-relação de todo o estudo trabalhado (MERCÚRIO).</p> <p>JP - Aprendizagem é o conjunto de técnicas que devem ser adotadas para se atingir o fim que é educar (VÊNUS).</p> <p>CEMTI - A aprendizagem aconteceu quando o aluno consegue explicar na prática o que ele viu na teoria. Isso pode ser observado, quando produz uma maquete, interpreta um mapa ou apresenta um seminário, por exemplo (TERRA).</p> <p>JP - Consiste na absorção do conhecimento de uma ciência, visando o crescimento social do individuo, para construção de uma sociedade mais justa (MARTE).</p> <p>JP - Aquisição do conhecimento (SATURNO).</p>
		<p>Reflexão sobre a prática</p>	<p>CEMTI - Sim. (A autoavaliação, individual ou em grupo, e a avaliação recíproca são importantes porque favorecem a observação criativa no trabalho (MERCÚRIO).</p> <p>JP - Sim. Desde os tempos de universidade tenho buscado aprender e aprender a ensinar. No dia a dia de sala de aula considero aspecto como: entendimento do conteúdo, - interesse do assunto, -conceito médio da turma.</p> <p>Apesar disso, acabo esbarrando nos critérios exposto nas questões anteriores e também no nível cognitivo em que se encontra os alunos da rede pública. Muito baixo na minha opinião, seja pela falta de domínio ou interesse do exercício do ler ou a importância que os mesmo dão ao estudo (VÊNUS).</p> <p>CEMTI - Sim. De acordo com os resultados obtidos ao final de cada mês, costumamos refletir sobre as metodologias e práticas. Converso com eles ouço sugestões, uso outro metodologia para rever um assunto que eles tiveram maior dificuldade e costuma dar certo (TERRA).</p> <p>JP - Sim. Principalmente por razão de preenchimento de carga horária, temos que nos lotar em mais de uma escola (MARTE).</p> <p>JP - Em regra pouco se reflete sobre as práticas, mais acontece embora seja um percentual pequeno. As reflexões são positivas, e tendo contribuído mais para o processo de ensino e aprendizagem bem como procurado compreender a melhor o educando (SATURNO).</p>

QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	CONTRIBUIÇÕES DOS INTERLOCUTORES
		<p>Elementos da formação continuada</p>	<p>CEMTI - com certeza. A cada momento nos temos que ir buscar um 'novo' pois ele vai possibilitar uma aprendizagem, muito clara e ampla para o nosso alunado. (MÉRCÚRIO).</p> <p>JP - de acordo com o exposto na questão anterior. Busco continuamente atualizações através de leituras e pesquisas não somente por questões pedagógicas, mas principalmente para acompanhar a dinâmica imposta pela disciplina (VÊNUS).</p> <p>CEMTI - acho que a maior dificuldade que encontrei, foi em relação à avaliação do aluno, principalmente se esse aluno tinha alguma dificuldade de aprendizagem, por isso optei em me especializar em educação especial. (TERRA)</p> <p>JP - um dos momentos mais marcantes foi uma conferência realizada em Teresina proferida pelo grade José William Vesentini, geógrafo e, autor de diversos livros (MARTE).</p> <p>JP - Sim me levou em busca de novos conhecimentos, bem como o aperfeiçoamento em consonância com a prática. E as necessidades surgidas foram as mais diversas como o aperfeiçoamento as tecnologias, a participação e busca por novas modalidades inovadoras e a própria necessidade de abordagem do conhecimento critica dentro da geografia (SATURNO).</p>
<p>Quais aspectos teóricos estão presentes no ensino da geografia no Ensino Médio?</p>	<p>Prática Pedagógica: aspectos teóricos do ensino da geografia no Ensino Médio</p>	<p>Planejamento</p> <p>Conteúdos: articulação teoria/prática</p>	<p>CEMTI - O planejamento. É importante que o professor considere o planejamento não uma "camisa de força", mas um instrumento flexível (MERCÚRIO).</p> <p>CEMTI - Procuo trazer o tema local (vivência) assim facilita a compreensão (MERCÚRIO).</p> <p>JP - Através de exemplo envolvendo o dia a dia dos discentes, uma reportagem recente que tenha sido veiculada na mídia etc. (VÊNUS).</p> <p>CEMTI - Na maioria das vezes, com uma boa conversa informal, para sondar o conhecimento do aluno sobre o tema e descobrir o que eles desejam saber sobre o assunto (TERRA).</p> <p>JP - A partir da produção em sala de aula pelos alunos (MARTE).</p> <p>JP - Um pouco distorcido, em consequência da teoria está distante da prática e em regra a um descompasso (SATURNO).</p>

QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	CONTRIBUIÇÕES DOS INTERLOCUTORES
		Abrangência	<p>CEMTI - Oferecer condições para que eles possam compreender do ponto de vista intelectual, mas também pensá-los na prática, a partir de suas experiências e problemas que vivenciam no dia a dia (MERCÚRIO).</p> <p>JP - Acredito que junto com as demais disciplinas, em especial a filosofia e a sociologia contribui para a formação cidadã dos discentes. Deve alicerçar a formação cidadã dos indivíduos (VÊNUS).</p> <p>CEMTI - É de grande importância, não só para a sua vida escolar, no seu cotidiano mais também são necessários, conhecimentos gerais e específicos de suma importância para a formação cidadã e para a inserção do aluno na sociedade em que vive. Pois conhecendo o mundo em que vive, ele pode interferir e melhorá-lo, bem como participar ativamente do processo de mudança em que vivemos (TERRA).</p> <p>JP - Como ciência que contribui para o conhecimento do espaço geográfico, em sua totalidade (MARTE).</p> <p>JP - A geografia é de suma importância para todos os anos e todas as séries, especificamente no ensino médio. No entanto faz-se necessário valorizar cada vez mais o conhecimento crítico bem como a conscientização do aluno na matéria da geografia, voltada para a perspectiva do desenvolvimento sustentável (SATURNO).</p>
Quais aspectos metodológicos orientam a prática pedagógica no ensino de geografia no Ensino Médio e suas implicações na aprendizagem?	Prática Pedagógica: aspectos metodológicos do Ensino da geografia no Ensino Médio	Metodologias adotadas	<p>CEMTI - Procuo trazer o tema para o local (vivência) assim facilita a compreensão (MERCURIO).</p> <p>JP - Costumo utilizar com os demais professores aulas expositivas e através de questionamentos exemplos e comentários dos principais informes televisionados, enquadrar o assunto planejado para o mês ou assuntos que são de maior relevância na disciplina. Infelizmente não temos o material didático apropriado para incentivar os discentes a gostarem ou terem o entusiasmo no estudo da disciplina, porém, diante do que tenho em mãos (livro didático, internet). Busco seguir o que vem sendo mais cobrado no exame do Enem quanto ao material selecionado (VÊNUS).</p> <p>JP - Costumo envolver meus alunos nas aulas, promovendo debates em grupo, realizando seminários levando-as a sala de informática para realizar pesquisas, realizando estudos dirigidos de textos e exibindo DVD do tipo documentário. A escolha da metodologia acontece de acordo com o interesse do aluno faço sugestões e os alunos me ajudam a decidir. Cada conteúdo requer uma metodologia adequada, então agente escolhe a mais dinâmica possível (TERRA).</p> <p>JP - Aula expositiva intermediada por debates acerca de determinado assunto (MARTE).</p> <p>JP - São metodologias alternadas, dependendo da realidade sócio-político-econômico do corpo discente com adequação ao meio social (SATURNO).</p>

QUESTÕES NORTEADORAS	CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	CONTRIBUIÇÕES DOS INTERLOCUTORES
		Recursos utilizados	<p>CEMTI - Quadro negro, giz, data show, a partir da realidade da escola ou da comunidade (MERCÚRIO).</p> <p>JP - Principalmente a lousa e também o data show (VÊNUS).</p> <p>CEMTI - Os recursos variam de acordo com o conteúdo. Há assuntos que necessitam de um mapa, um globo, uma maquete, um vídeo, um texto, uma pesquisa, Data show e etc (TERRA).</p> <p>JP - Data show, mapas, cartazes, simulados e etc...(MARTE).</p> <p>JP - Os que estejam disponível desde os mais simples material pedagógico até os recursos tecnológico (SATURNO).</p>
		Verificação da Aprendizagem	<p>CEMTI - A observação constante permite ao professor verificar o grau de comprometimento de cada aluno com as tarefas propostas (MERCÚRIO).</p> <p>JP - Constantemente, pois considero que todos os momentos e ações desenvolvido em sala, são importante no aprendizado e devem ser considerado na avaliação (VÊNUS).</p> <p>CEMTI - Sempre faço verificações diárias de aprendizagem. Às vezes verificação é apenas oral, fazendo perguntas à turma, ou traz vezes, por meio de atividade escrita, na qual dou o visto e faço a correção, sempre questionando o porquê daquela resposta (TERRA).</p> <p>JP - Prova escrita (mensal e global), seminários, debates e documentários (MARTE).</p> <p>JP - Participação, desempenho, empenho, atividades, reconhecimento do aluno, valorização, razoabilidade dentre outras que devem ser consideradas (SATURNO).</p>

Fonte: Questionário aplicado, 2012

APÊNDICA II – QUESTIONÁRIO

PREZADO (A) PROFESSOR (A)

A primeira parte do presente questionário objetiva traçar o perfil dos colaboradores da pesquisa intitulada: Aspectos teóricos-metodológicos da prática pedagógica do docente de geografia, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí e na segunda parte abordaremos as questões referentes ao estudo. Neste sentido, contamos com sua contribuição e desde já agradecemos a colaboração e disposição para concretização desse estudo.

PARTE I - Caracterização dos sujeitos

1. Dados pessoais

Nome: _____ Pseudônimo _____

Sexo: Feminino Masculino

Faixa Etária:

Menos de 20 anos 20 a 30 anos 30 a 40 anos
 40 a 50 anos 50 a 60 anos mais de 60 anos

2. Formação acadêmica

2.1 Cursos(s) de graduação: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

2.2 Pós - graduação:

Especialização/Área: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Especialização/Área: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Mestrado/Área: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Doutorado/Área: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

2.3 Outros Cursos realizados: _____

3. Dados Profissionais:

3.1 Forma de provimento na função:

Concurso público – Efetivo

Outros- Efetivo (quais?) _____

Teste seletivo - Substituto

Outros- substituto (quais?) _____

3.2 Locais de trabalho atualmente:

1. Escola: _____

Jornada de trabalho semanal: 20h 40h mais de 40h

Horário de trabalho: Manhã Tarde Noite Dedicção exclusiva

2. Escola: _____

Jornada de trabalho semanal: 20h 40h mais de 40h

Horário de trabalho: Manhã Tarde Noite Dedicção exclusiva

3. Escola: _____

Jornada de trabalho semanal: 20h 40h mais de 40h

Horário de trabalho: Manhã Tarde Noite Dedicção exclusiva

3.3 Há quanto tempo você atua como professor (a) no Ensino Médio?

- Menos de 01 ano 01 a 05 anos 05 a 10 anos
 10 a 15 anos 15 a 20 anos 20 a 25 anos
 Mais de 25 anos

3.3 Há quanto tempo você atua como professor (a) de geografia?

- Menos de 01 ano 01 a 05 anos 05 a 10 anos
 10 a 15 anos 15 a 20 anos 20 a 25 anos
 Mais de 25 anos

PARTE II - Questões orientadoras quanto à prática pedagógica do professor de geografia

1. Como se efetivou sua escolha pelo curso de licenciatura em geografia?
2. Como você se tornou professor do Ensino Médio?
3. Como a formação inicial em geografia favorece sua prática?
4. Você sentiu necessidade de ir à busca de novos conhecimentos ou a formação inicial supriu as necessidades formativas para o exercício da docência na área de geografia no Ensino Médio? Se houve a busca da formação continuada, quais as necessidades surgidas no desenvolvimento da sua prática pedagógica impulsionaram a busca de novos conhecimentos?
5. Qual o sentido e a importância do estudo da geografia para os alunos do Ensino Médio.
6. Qual a sua concepção de:
 - a. Ensino
 - b. Aprendizagem.
7. Caracterize a sua prática pedagógica:
 - a. Quais metodologias você utiliza e o que você leva em consideração (critérios) para sua seleção?
 - b. Quais os recursos didáticos você utiliza em sala de aula e como são escolhidos?
 - c. Como ocorre na sala de aula a articulação teoria e prática?
 - d. Como você introduz um novo conteúdo?
 - e. Como e quando ocorre a avaliação da aprendizagem na sua disciplina?
 - f. Quais instrumentos você utiliza na avaliação da aprendizagem?
8. Você costuma refletir acerca da sua prática? Se positiva a resposta, quais os aspectos são considerados e qual o uso que você faz dos subsídios resultantes desta reflexão?
9. Como você define sua prática pedagógica.

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Prezado (a) Professor (a):

Convidamo-lo para participar como voluntário do Estudo acerca da prática pedagógica do professor de geografia. Leia cuidadosamente a descrição do estudo abaixo e, havendo dúvidas, solicite o esclarecimento da pesquisadora. No caso de aceite em fazer parte do estudo, assine ao final do documento consentindo sua participação como sujeito na investigação.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DO PROJETO: Aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica do professor de geografia.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof^ª. Dr^ª. Josania Lima Portela Carvalhêdo

INSTITUIÇÃO/DEPARTAMENTO: Universidade Federal do Piauí/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

PESQUISADORA PARTICIPANTE: Aliete Gomes da Costa
Telefone para Contato (89) 99762094

A pesquisa intitulada: "Aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica do professor de geografia" tem por objetivo analisar os aspectos teórico-metodológicos que norteiam a prática pedagógica dos professores de geografia e suas implicações na aprendizagem dos alunos e terá como sujeitos a serem pesquisados os professores de geografia que atuam no Ensino Médio nas Escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Bom Jesus - Piauí.

Após aceitar o convite para participação no estudo, deverá responder um questionário com perguntas abertas e fechadas. Asseguramos que sua identidade será preservada e suas respostas só serão vistas pelos pesquisadores envolvidos no estudo. É importante salientar que a sua participação não representa qualquer risco de ordem física ou psicológica e as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos responsáveis.

A aplicação do estudo se dará no segundo semestre de 2012, sendo que a conclusão está prevista para o primeiro semestre de 2013. A qualquer momento da pesquisa você mantém o direito de retirar seu consentimento. Qualquer dúvida poderá contatar com os pesquisadores responsáveis ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI através do telefone (86) 3215 5737 ou no seguinte endereço: Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio

Portela – Bairro Ininga, Centro de Convivência L09 e 10 – CEP 64.049-550 – Teresina-PI,
EMAIL: cep.ufpi@ufpi.br.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____ RG nº _____, CPF nº _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: "Aspectos teórico-metodológicos da prática pedagógica do professor de geografia", como sujeito. Asseguro que fui suficientemente informado do estudo e discuti com a pesquisadora responsável acerca da minha decisão em participar do estudo. Foram claros para mim quais os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos, suas garantias de confidencialidade e despesas. Neste sentido, concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

LOCAL: _____, DATA: ____/____/2012.

ASSINATURA DO SUJEITO RESPONSÁVEL
RGº _____

Testemunhas:

NOME: _____

RG Nº _____ ASSINATURA: _____

NOME: _____

RG Nº _____ ASSINATURA: _____

Declaro, aos devidos fins, que obtive de forma apropriada o consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, ____ de _____ de 2012.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL