

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS – IESA
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
GEOGRÁFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Vanilton Camilo de Souza

GOIÂNIA
2009

VANILTON CAMILO DE SOUZA

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO
GEOGRÁFICO NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia

Orientação: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti

GOIÂNIA

2009

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFG

S729p Souza, Vanilton Camilo de.
O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores [manuscrito] / Vanilton Camilo de Souza. - 2009. 214 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Instituto de Estudos Socioambientais, 2009.

Bibliografia.
Inclui lista de figuras e tabelas.

1. Geografia – Estudo e ensino 2. Formação de professores - res -
Geografia 3. Construção de conhecimento. I. Título

CDU:910.1:371.13

VANILTON CAMILO DE SOUZA

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Tese defendida no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutor, aprovada em 01 de julho de 2009, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti (IESA/UFG)
Presidente

Profa. Dra. Vânia Rubia Farias Vlach (UFU)
Membro

Profa. Dra. Ruth Catarina C. R. de Souza (FE/UFG)
Membro

Prof. Dr. Eguimar Felício Chaveiro (IESA/UFG)
Membro

Profa. Dra. Maria Geralda de Almeida (IESA/UFG)
Membro

Dedicatória

À minha mãe
Maria Helena

e todos meus familiares

pelo apoio e incentivo em todos os momentos desta caminhada e por entenderem minha ausência no aniversário de 80 anos de minha mãe que coincidiu com o período dos meus estudos na Universidade de Sevilla.

AGRADECIMENTOS

À professora Lana de Souza Cavalcanti, minha orientadora, pelo incentivo, dedicação, compromisso acadêmico e pela sincera amizade ainda mais fortalecida;

Às professoras Vânia Vlach e Ruth Catarina pelas contribuições não só na qualificação, mas ao longo de todo processo que, de maneira diferente, ambas se fizeram presentes;

Ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás pela abertura ao debate e aos diálogos efetivados durante a trajetória desse doutoramento;

Aos novos relacionamentos possibilitados em decorrência do doutorado e de minha inserção no LEPEG: Kamila, Milena, Alda, Iraciara, Inez, Jocelane, Lorena, Marcelo, Patrícia, Rosalice, Rosimeire, Rute, Vinicius, Marcel e Daniel;

Aos meus interlocutores Beatriz, Eliana, Antônio Carlos, Karla, Loçandra, Ângela, Eunice Isaias, Célia, Leosmar, Dominga e Marcos;

Aos professores do IESA com que mantive uma convivência acadêmica mais estreita no período do doutorado: João de Deus, Maria Geralda, Eguimar, Ivanilton, Patrícia, Cláudia, Luciana, Sandra e Romualdo. Agradecimento também aos funcionários da secretaria deste instituto;

Ao grupo formado pela Lana, Helena Callai, Izabella e Ieda que me acompanharam na viagem à Espanha e solenemente me entregaram aos estudos na Universidade de Sevilla;

Aos professores Ana Rivero, Rafael Porlan Ariza, Nicolás de Alba Fernandez, que me receberam na Universidade de Sevilla e com quem efetivei importantes experiências acadêmicas. Nesse processo, um agradecimento especial ao

professor Francisco F. Garcia Perez, meu tutor na Universidade de Sevilla, pela sua atenção, dedicação e pela amizade surgida nessa experiência;

A todos os membros do NEPEG com destaque às figuras da Ana, Lucienide e Valeriê que, devido à educação e à meiguice, ajudam a temperar o meu comportamento intempestivo e bruto;

Aos meus amigos que souberam dosar os convites para as pausas e descansos necessários aos finais de semana: Márcia, Beth Bi, Fernando e Ricardo;

Às minhas amigas do dia a dia nessa empreitada: Odiones, Clarinda, Elza.

Aos viajantes semanais para Cidade de Goiás que recorrentemente ouviam com atenção meus dilemas: Gabriela, Socorro e José Braga;

Aos colegas de trabalho da Rede Municipal de Goiânia, da UCG e da UEG que me auxiliaram em muitas substituições para realizar essa tarefa sem licença;

Aos alunos das licenciaturas em Geografia da UCG, UFG e UEG, concluintes em 2008 e que participaram dessa pesquisa. Obrigado pela paciência e pela enorme contribuição para a efetivação desse trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	xii
RESUMO	xv
ABSTRACT	xvi
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
CAPÍTULO I	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	31
1.1 Cenário da implantação das atuais políticas de formação de professores	33
1.1.1 Alguns impactos percebidos na formação do professor de Geografia em Goiás	37
1.2 Concepções atuais na formação docente e na formação do professor de Geografia	41
1.2.1 Modalidades de investigação educacional e o papel da pesquisa na formação do professor	47
1.2.2 Orientações teóricas da Ciência Geográfica e da Geografia Escolar e suas implicações em propostas de formação de professores de Geografia	50
1.3 O contexto da formação do professor de Geografia em Goiás	54
1.3.1 As pesquisas sobre a formação do professor de Geografia em Goiás	57
1.3.2 Os projetos pedagógicos de formação do professor de Geografia das universidades goianas, objeto dessa pesquisa	61
1.3.3 Os referenciais de formação do professor de Geografia segundo os depoimentos dos alunos	65
CAPÍTULO II	
O CONHECIMENTO PROFISSIONAL CONSTRUÍDO PELOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA	75
2.1 O conhecimento geográfico construído em torno da disciplina de Geografia Urbana	89
2.1.1 As concepções sobre a cidade e o urbano	90

2.2 O ensino de Geografia Urbana	105
--	-----

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: OS OBSTÁCULOS E POTENCIALIDADES DE FORMAÇÃO.....	118
3.1 Os obstáculos no processo de formação evidenciadas pelos alunos das Licenciaturas em Geografia.....	118
3.1.1 Dificuldades de formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES X	119
3.1.2 Dificuldades de formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES Y	120
3.1.3 Dificuldades de formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES Z	122
3.2 O professor do ensino superior e a construção do conhecimento	124
3.3 Bachelard: referenciando a análise das dificuldades na formação inicial do professor de Geografia	127
3.3.1 Os obstáculos epistemológicos na formação do professor de Geografia	130
3.3.2 Os obstáculos didáticos na formação do professor de Geografia .	135
3.4 Potencialidades na construção do conhecimento	139
3.4.1 Os esforços na formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES X	140
3.4.2 Os esforços na formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES Y	141
3.4.3 Os esforços na formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES Z	142

CAPÍTULO IV

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: AS CONTRIBUIÇÕES DE BACHELARD E DE VIGOTSKI PARA UMA DIDÁTICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	152
4.1 A problemática da formação do professor de Geografia	152

4.2 Retificação do erro e a mediação: dimensão didática importante na construção do conhecimento em Geografia	154
4.2.1 O modelo didático dificultando a superação dos obstáculos e a retificação dos erros	159
4.3 – A mediação em Vigotski como referencial à ação didática na construção do conhecimento	167
4.4 Atividades mediadoras no processo de construção do conhecimento dos professores de Geografia	170
4.4.1 O trabalho de campo	170
4.4.2 A pesquisa	172
4.4.3 – A leitura	178
4.4.4 – Seminários	183
4.4.5 – A metacognição	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS	197
ANEXOS	210

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Quadros

QUADRO 1: TURMAS QUE SERÃO ANALISADAS NO DECORRER DA PESQUISA	22
QUADRO 2: REFERÊNCIAS DAS DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA URBANA DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DAS UNIVERSIDADES GOIANAS, SEGUNDO ENFOQUE TEMÁTICO	96
QUADRO 3: QUADRO COMPARATIVO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA DE GASTON BACHELARD E L. S. VIGOTSKI	155
QUADRO 4: COMPARATIVO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO ENTRE VIGOTSKI E BACHELARD	181
QUADRO 5: MODELO DE ORGANIZAÇÃO DA LEITURA DE TEXTOS	182
QUADRO 6: EXEMPLO DE ORGANIZAÇÃO DE LEITURA	186

Lista de Gráficos

GRÁFICO 1: NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA DA IES “X”	24
GRÁFICO 2: QUANTIDADE DE NARRATIVAS POR DISCIPLINA ESCRITAS PELOS ALUNOS DA IES Y – 2008	25
GRÁFICO 3: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS PELOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA DA IES “Z”	25
GRÁFICO 4: DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA POR FOCOS TEMÁTICOS - 1967-2003	56
GRÁFICO 5: CLASSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS NARRATIVAS ESCRITAS PELOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA IES “X” – 2008	76
GRÁFICO 6: CLASSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS DA LICENCIATURA DE GEOGRAFIA DA IES Y – 2008	81
GRÁFICO 7: NATUREZA DOS CONTEÚDOS EXPLICITADOS NAS NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA DA IES Z – 2008	87

GRÁFICO 8: TOTAL DE NARRATIVAS DE GEOGRAFIA URBANA PRODUZIDAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DAS UNIVERSIDADES GOIANAS – 2008	97
GRÁFICO 9: CONTEÚDO E TEMAS EXPLICITADOS NAS NARRATIVAS DE GEOGRAFIA URBANA REALIZADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS IES GOIANAS – 2008	98
GRÁFICO 10: ENFOQUES SOBRE A CIDADE E O URBANO PRESENTES NAS NARRATIVAS DE GEOGRAFIA URBANA QUE EXPLICITARAM APRENDIZAGEM, ELABORADA PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DAS IES GOIANAS – 2008	101
GRÁFICO 11: AUTORES CITADOS NAS NARRATIVAS SOBRE GEOGRAFIA URBANA REALIZADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS UNIVERSIDADES GOIANAS – 2008	104
GRÁFICO 12: CONCEPÇÕES DE CIDADE PRESENTES NAS NARRATIVAS QUE EXPLICITARAM APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA URBANA, REALIZADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DAS UNIVERSIDADES GOIANAS – 2008	104
GRÁFICO 13: NATUREZA DOS CONTEÚDOS DAS NARRATIVAS REFERENTES À APRENDIZAGEM OCORRIDA NAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PRODUZIDA PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS IES GOIANAS – 2008	113
GRÁFICO 14: DIFICULDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EXPLICITADAS NAS NARRATIVAS ESCRITAS PELOS ALUNOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA PELA IES X – 2008	119
GRÁFICO 15: DIFICULDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EXPLICITADAS NAS NARRATIVAS ESCRITAS PELOS ALUNOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA PELA IES Y – 2008	120
GRÁFICO 16: DIFICULDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EXPLICITADAS NAS NARRATIVAS ESCRITAS PELOS ALUNOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA PELA IES Z – 2008	122
GRÁFICO 17: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA URBANA APONTADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DAS UNIVERSIDADES GOIANAS – 2008	124

GRÁFICO 18: DIFICULDADES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO APONTADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA E QUE SE VINCULAM AOS OBSTÁCULOS DIDÁTICOS – 2008	135
GRÁFICO 19: ASPECTOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM EXPLICITADOS NAS NARRATIVAS REALIZADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DE GEOGRAFIA DA IES X – 2008	140
GRÁFICO 20: ASPECTOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM EXPLICITADAS NAS NARRATIVAS REALIZADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DE GEOGRAFIA DA IES Y – 2008	141
GRÁFICO 21: ASPECTOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM EXPLICITADOS NAS NARRATIVAS REALIZADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DE GEOGRAFIA DA IES Z – 2008	143
GRÁFICO 22: ASPECTOS POTENCIALIZADORES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PRESENTES NAS NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA	179

RESUMO

Este trabalho trata-se de uma pesquisa sobre o processo de construção do conhecimento realizado pelos alunos das licenciaturas em Geografia da UFG, UCG e UEG. Os objetivos dessa pesquisa são: 1) caracterizar as práticas de construção do conhecimento na formação inicial dos alunos das licenciaturas de Geografia dessas universidades goianas; 2) identificar as práticas de formação que potencializam a formação acadêmica desses profissionais e as práticas que a fragilizaram; 3) descrever e analisar as etapas da formação inicial do professor de Geografia, identificando as mais significativas na construção do conhecimento; 4) identificar as interfaces existentes entre os conteúdos e conceitos geográficos das disciplinas curriculares com os saberes construídos pelos alunos da licenciatura em Geografia durante sua formação inicial e, por fim; 5) construir a trajetória que o aluno, em formação inicial, estabelece com o conhecimento geográfico e educacional. Esta pesquisa tem natureza qualitativa de base etnográfica e se apóia na dialética como princípio básico para a análise e a interpretação dos resultados. A coleta dos dados foi feita mediante o acompanhamento da formação de quatro turmas a partir da metade do curso. No acompanhamento da formação desses alunos realizamos dois encontros por semestre com cada turma. Nesses encontros, utilizamos a entrevista coletiva, a produção de narrativas e as entrevistas individuais como os principais instrumentos de coleta de dados. Outro mecanismo foi a análise de documentos. Para tanto, foram analisados os projetos pedagógicos de formação de professores de Geografia, os planos de ensino das disciplinas de Geografia Urbana, Didática da Geografia e do Estágio Supervisionado para ampliar a compreensão do processo de construção do conhecimento durante a formação desses professores. Como referencial teórico, os dados foram analisados, por um lado, pelas noções de professor pesquisador, professor reflexivo e a articulação entre teoria e prática como dimensões participantes do conhecimento construído e, por outro lado, pelas contribuições de Bachelard e Vigotski como orientações para a compreensão do processo de construção do conhecimento dos licenciandos de Geografia na formação inicial. Os dados revelaram o quanto é complexo o processo de formação do professor de Geografia. Tal complexidade reside essencialmente no fato de que os alunos de Geografia necessitam de processos de mediação para exercerem seu pensamento e, com isso, construir seu conhecimento. A pesquisa revelou ainda uma grande quantidade de obstáculos que dificultam tal processo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Formação de Professores; Construção de Conhecimento;

ABSTRACT

This work deals with a research about the knowledge construction process made by UFG, UCG and UEG students of geography licenciatures. The aims of this research are: 1) to characterize the knowledge construction practices in the beginning formation of the students of geography licenciatures from these Goianas universities; 2) to identify the formation practices that give power to these professionals academic formation and the practices that make it fragile. 3) to describe and analyze the geography teacher's beginning formation phases, identifying the most meaningful in the knowledge construction; 4) To identify the present inter-faces between the geographical contents and concepts of the curricular subjects with the know how constructed by the students of geography licenciature during their beginning formation, and finally, 5) to construct the way that the student, in their beginning formation set up with the geographical and educational knowledge. This research has qualitative nature of ethnographic basis, and supports itself in the dialectic as basic principles to the analysis and interpretation of the results. The datum collection was done under the formation accompaniment of four groups since the half of the course. In the formation accompaniment of these students, we had two appointments for semester with each group. In these appointments, we used the collective interview, the narrative production and the individual interviews as main instruments of datum collection. Another mechanism was the analysis of documents. For that, pedagogical projects of Geography teacher formation, the teaching plans of Urban Geography, Geography Didactic and the Supervised Traineeship were analyzed to broaden the comprehension of the knowledge construction process during the formation of these teachers. As theoretical reference, the datum were analyzed, on the one hand, by the researcher teacher notions, reflexive teacher, and the articulation between theory and practice as participant extents of the constructed knowledge, and, on the other hand, by Bachelard and Vigotski contributions as orientations for the comprehension of the knowledge construction process of the Geography students in their beginning formation. The datum revealed how it is complex the formation process of geography teacher. Such complexity is essentially due to the fact that Geography students need mediation processes to perform their thought, and thus, construct their knowledge. The research revealed, yet, a huge amount of obstacles that make such process difficult.

Key words: Geography Teaching; Teachers Formation; Knowledge Construction.

CONSIDERAÇÕES INICIAS

A realização da pesquisa sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos das licenciaturas em Geografia das três principais universidades goianas na formação inicial desse profissional centra-se no meu envolvimento com esse objeto, campo de investigação que, há muito tempo, tenho empreendido reflexões. Desde a graduação, tem sido grande o meu envolvimento com a formação, a profissionalização e a atividade do professor, em geral, e especificamente o de Geografia, bem como os processos de ensino da disciplina no meio escolar.

Em relação à pesquisa, minha experiência iniciou-se em 1996 quando integrei um grupo de pesquisadores do Campus Avançado de Jataí/UFG. Recaiu sobre mim a responsabilidade de caracterizar o ensino da Geografia no meio escolar naquela cidade. Em 1998, por ocasião do mestrado, fiz uma investigação sobre as estratégias utilizadas pelos professores leigos de Geografia na construção de seu saber. Em 2002, realizei outra pesquisa sobre a formação inicial de professores em serviço: o caso da licenciatura plena parcelada da UEG.

A pesquisa realizada no mestrado teve como objetivo identificar as estratégias que os professores leigos de Geografia utilizavam para construir o seu saber. A investigação demonstrou que os saberes construídos pelos professores, ao longo de sua prática pedagógica, não foram capazes de mudar algumas concepções sobre a Geografia e sobre a Educação, construídas no interior de sua prática. Isso significa dizer que, mesmo esses professores estando inseridos em algumas situações capazes de reconstruir concepções, elas não se realizavam efetivamente na prática.

Quanto à pesquisa sobre a formação inicial de professores de Geografia no programa de Licenciatura Plena Parcelada da UEG, que teve como objetivo identificar as situações de aprendizagem e envolvimento acadêmico nas atividades curriculares desse curso, os dados revelaram que as disciplinas de natureza teórica e as atividades de produção de texto foram as que tiveram menor aproveitamento e participação dos docentes durante a sua formação.

Ambas as pesquisas evidenciaram que os saberes tácitos são os mais acessados pelos professores e que os conceitos e as teorias não mobilizam o pensamento para uma racionalidade mais acadêmica ou científica. Essas pesquisas me instigaram à atual investigação que objetiva compreender os processos didáticos e mentais que dificultam a construção do conhecimento.

Atualmente, integro três grupos de pesquisa. Um grupo da UEG, onde realizamos uma pesquisa que visa conhecer o perfil dos professores de Geografia do Estado de Goiás; um grupo da UCG, onde investigamos o uso do conceito de lugar na prática pedagógica do professor de Geografia da rede pública de ensino de Goiânia e o terceiro grupo trata-se da Rede de Pesquisa e Ensino sobre Educação e Cidade – REPEC, vinculada ao Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação Geográfica da UFG. Nessa rede, a pesquisa de que participo é sobre a elaboração de material didático para o ensino da Região Metropolitana de Goiânia.

Há de se ressaltar ainda, a recente experiência de estudo e de investigação mantida com um grupo espanhol da Universidade de Sevilla, onde, por dois meses, desenvolvi atividades complementar à integralização curricular do doutorado. Sob a tutoria do professor doutor Francisco F. Garcia Perez, efetuou-se as seguintes atividades:

- 1 – Leitura sobre os temas: formação de professores, desenvolvimento profissional e currículo escolar. Essa atividade foi orientada pelo tutor e desenvolveu-se mediante a leitura e discussão dos textos e livros sobre os temas. Essa atividade foi de fundamental importância para minha tese pelo fato de ampliar ainda mais o conceito de “obstáculos de formação do professor”;
- 2 – Acompanhamento de disciplinas sobre a formação de professores ministradas pelos professores Rafael Ariza Porlan e Ana Rivero. Nessas disciplinas pude observar a utilização dos referenciais teóricos da proposta “Investigación en la Escuela” para a formação inicial de professores;
- 3 – Acompanhamento da investigação sobre “Educación Ciudadana”, realizada pelos professores Francisco Garcia Pérez e Nicolás de Alba onde objetivavam identificar as dificuldades da incorporação de práticas cidadãs aos conteúdos escolares.

Vinculado à essa experiência na Universidade de Sevilla, acordou-se a produção conjunta de dois artigos. Um contemplaria os dados das

investigações realizadas pela equipe do professor Francisco F. Perez Garcia e os dados da minha investigação sobre os obstáculos de formação de professores. O outro artigo seria os resultados da investigação do mesmo professor sobre Educación Ciudadana e de uma investigação similar a ser desenvolvida no Brasil por mim e minha orientadora, professora Lana de Souza Cavalcanti.

Dessa forma, pesquisar sobre a formação inicial de professores de Geografia, no sentido de caracterizar o processo de construção do conhecimento sobre a sua profissão, é mais um trabalho que realizo nessa linha de formação e de prática desses profissionais.

Para isso, tomo como objetivos da pesquisa: 1) caracterizar as práticas de construção do conhecimento na formação inicial dos alunos das licenciaturas de Geografia de três universidades goianas; 2) identificar as práticas de formação que potencializam a formação acadêmica desses profissionais e as práticas que a fragilizam; 3) descrever e analisar das etapas da formação inicial do professor de Geografia, identificando as mais significativas na construção do conhecimento; 4) identificar as interfaces existentes entre os conteúdos e os conceitos geográficos das disciplinas curriculares com os saberes construídos pelos alunos da licenciatura em Geografia durante sua formação inicial e, por fim; 5) construir a trajetória que o aluno, em formação inicial, estabelece com o conhecimento geográfico e educacional.

Autores como Cavalcanti (1998), Callai (1996), Zanatta (2003), dentre outros, têm apontado um considerável distanciamento entre os conceitos da Geografia acadêmica e as concepções da Geografia escolar. Acresce-se a essas investigações a minha experiência no ensino superior na formação desses profissionais. Tenho percebido o quanto é difícil mobilizar os alunos na busca de conceitos e teorias capazes de lançar outros olhares para a escola e para o ensino de Geografia.

O fato de os alunos de Licenciatura em Geografia em formação inicial serem sujeitos desta pesquisa é porque são poucos os trabalhos que objetivam fazer uma caracterização do processo de construção do conhecimento desse profissional. Justifica-se também pelo fato de que algumas pesquisas apontam que os professores de Geografia, no caso da pesquisa feita por Pontuschka

(1996), não se vêem como profissionais. Segundo a autora, prevalece a idéia fundada em qualidades pessoais. Nesse sentido, é o carisma, o sacerdócio, a dedicação, a imaginação, o humor, dentre outros fatores, que caracterizam o modelo ideal do ser professor. Poucos formandos apresentaram questões relativas ao conhecimento como fator essencial ao trabalho docente.

Esta pesquisa justifica-se também pelo fato de se acreditar que as ações relativas ao desenvolvimento do conhecimento poderão contribuir na função social da Geografia, especificamente no âmbito escolar, ampliando as possibilidades para a formação de indivíduos e de cidadãos capazes de empreenderem pensamento e práticas mais autônomas em seu meio.

Por se tratar de uma investigação que analisou a construção do conhecimento de um pequeno grupo na formação inicial, tendo em vista o amplo processo de formação do professor de Geografia no Brasil, esta pesquisa tem natureza qualitativa. Utilizo essa abordagem não como oposição ao quantitativo, mas como adoção de um tipo de pesquisa, na qual se busca refletir sobre a prática dos licenciandos de Geografia no seu processo de formação. Lüdke e André (1986, p. 13), assim definem pesquisa qualitativa: “é aquela que envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Para as autoras, as abordagens qualitativas na pesquisa educacional definem-se, dentre outros fatores, pelo tipo de investigação adotada pelo pesquisador. Dentre as existentes, elas apontam a pesquisa de base etnográfica como um tipo de pesquisa de natureza qualitativa.

Segundo Coulon (1995), a pesquisa etnográfica em educação, também chamada de etnometodologia, utiliza variados instrumentos de coleta de dados, tais como: a observação direta no campo de pesquisa, a entrevista, o estudo de documentos diversos, vídeos ou outros tipos de depoimentos etc.

Entretanto, acredito que, de posse de outros resultados de pesquisas sobre o assunto e orientado por uma perspectiva dialética, poderei ampliar o sentido e o significado do processo de formação dos licenciandos em Geografia.

No caso dessa pesquisa, a coleta de dados foi feita mediante o acompanhamento da formação de quatro turmas: duas de uma Universidade

denominada de IES X, uma turma de outra Universidade, denominada de IES Y e uma turma de outra universidade denominada de IES Z. No acompanhamento da formação dos alunos dessas instituições goianas, realizamos dois encontros por semestre com cada turma. Nesses encontros, utilizamos a entrevista coletiva por considerá-la um mecanismo importante para obtenção dos dados. Ao final de cada semestre, os alunos das licenciaturas em Geografia sujeitos dessa pesquisa, escreviam uma narrativa sobre sua aprendizagem numa dada disciplina. Para a escolha dessas disciplinas, levou-se em conta aquelas que versavam sobre conteúdos, conceitos e temas da ciência geográfica, conforme pode ser visto no Quadro 1. Para ampliar as informações para realização dessa pesquisa e comparar dados com as informações do licenciandos, foram analisados, ainda, os projetos pedagógicos dos cursos e os programas de disciplina dessas universidades.

Para se conhecer o processo de conhecimento dos licenciandos em formação inicial, a metodologia de pesquisa utilizada permitiu compreender os mecanismos pelos quais eles construíram o conhecimento geográfico. Pude identificar o uso dos métodos da ciência geográfica, ou de outra ciência ou campo epistêmico; identifiquei os procedimentos próprios de construir conhecimento; bem como os processos cognitivos para tal. Nesse sentido, considere as narrativas um mecanismo eficiente na coleta de dados, visto que permitiram caracterizar, descrever e analisar o objeto a ser investigado.

**QUADRO 1. TURMAS QUE FORAM ACOMPANHADAS NA PRODUÇÃO
DE NARRATIVAS E SUAS RESPECTIVAS DISCIPLINAS, 2007 e 2008**

DATA	INSTITUIÇÃO	DSCIPLINA	PERÍODO/SÉRIE
2007/1	IES X	Geografia Urbana	5º
	IES Z	Geopolítica	4º
	IES Y	Geografia Agrária	3º ano
2007/2	IES X	Geografia da Indústria	6º
	IES Z	Geografia Urbana	5º
	IES Y	Geografia Agrária	3º ano
2008/1	IES X	Didática/Estágio	7º
	IES Z	Geografia Agrária	6º
	IES Y	Geografia Urbana	4º ano
2008/2	IES X	Didática/Estágio	8º
	IES Z	Didática/Estágio	7º
	IES Y	Geografia Urbana e Didática/Estágio	4º ano

Fonte: Pesquisa em campo.

Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Para Cunha (1998), a construção de narrativas pode proporcionar condições para a produção do conhecimento, pelo fato de as pessoas refletirem sobre suas experiências e explicitarem a sua memória. Pode ser também um mecanismo explicitador de conhecimento. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que o uso de narrativas na pesquisa não deve ser considerado um procedimento fidedigno para se conhecer um fato ou fenômeno. Segundo a autora,

[...] as apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações. [...] O fato de a pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos. (CUNHA, 1998, p. 38)

Tendo em vista que a autora trabalha com as narrativas tanto com fins pedagógicos como com fins investigativos, essas contradições podem ser exploradas também em análises investigativas. Referenciada por Berger e Luckmann (1985), Cunha (1998) afirma que essa aparente contradição é o fundamento da pesquisa socioantropológica.

No caso de minha pesquisa, as narrativas construídas ao final de cada semestre, versaram sobre o aprendizado que os alunos tiveram nas disciplinas elencadas no Quadro 1. Com essas narrativas semestrais foi possível:

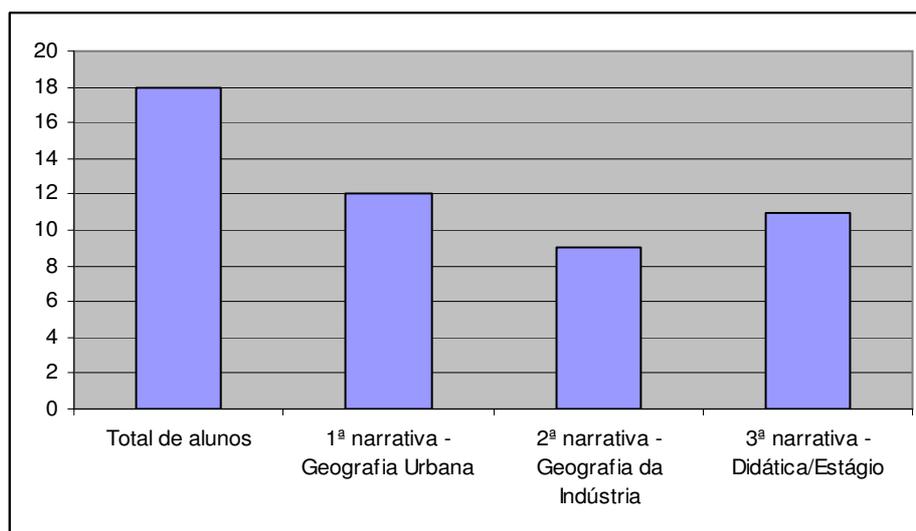
- caracterizar um perfil de cada turma quanto ao conhecimento geográfico subjacente ao conjunto de narrativas;
- conhecer as estratégias próprias que os professores em formação inicial empreenderam para construir seu conhecimento;
- identificar o processo de mobilização de conceitos e teorias para construir o conhecimento sobre a ciência e seu ensino no âmbito escolar;
- conhecer as ações internas e externas ao curso que permitiram a construção do conhecimento durante a formação inicial do professor de Geografia;
- identificar as interfaces que o professor em formação inicial estabelece entre os conhecimentos da Ciência Geográfica, os conhecimentos pedagógicos e os saberes socialmente construídos antes da formação inicial;
- identificar as abordagens que orientam a construção do conhecimento do professor de Geografia na formação inicial.

A produção dessas narrativas ocorreu em dia marcado para esse fim. Os alunos poderiam levar material usado na disciplina (textos, livros, trabalhos e provas) para possível consulta. Nenhum aluno utilizou dessa estratégia. No dia, eu entregava a folha, lia o enunciado e perguntava se havia alguma dúvida e reforçava que o texto deveria versar sobre o que o aluno aprendeu na disciplina, sobre o que ele fez para construir essa aprendizagem e sobre as dificuldades enfrentadas nesse processo. Ressaltei, ainda, que eles estavam livres para escrever o que quisessem. Nenhum aluno salientou dúvidas de compreensão do que eu esperava com essa tarefa.

Na Instituição de Ensino Superior - IES, por nós denominada X, 18 alunos do curso de licenciatura plena participaram da pesquisa e escreveram 32 narrativas. Nessa IES, nem todos os alunos escreveram narrativas em torno das disciplinas escolhidas para realização dessa tarefa. Isso decorreu, essencialmente, do fato de a disciplina ser realizada pelo sistema de crédito e a

mobilidade dos alunos nos diversos períodos do curso ser intensa, ou porque faltaram ao dia marcado para essa atividade, ou ainda porque se negaram a fazer, conforme o que pode ser visto no Gráfico 1.

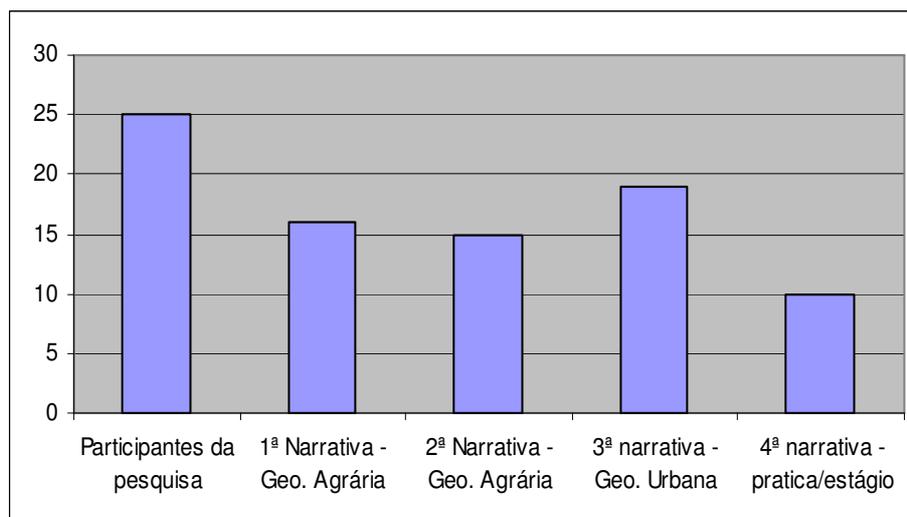
**GRÁFICO 1: NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS LICENCIANDOS
EM GEOGRAFIA DA IES “X”, 2007 e 2008**



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Na outra instituição de ensino superior, denominada IES Y, dos 25 alunos, alguns, pelos mesmos motivos da IES anterior, não fizeram todas as narrativas. Nesse caso, tivemos um total de 60 narrativas escritas nas três disciplinas cursadas em 2007 e 2008, conforme demonstra o Gráfico 2.

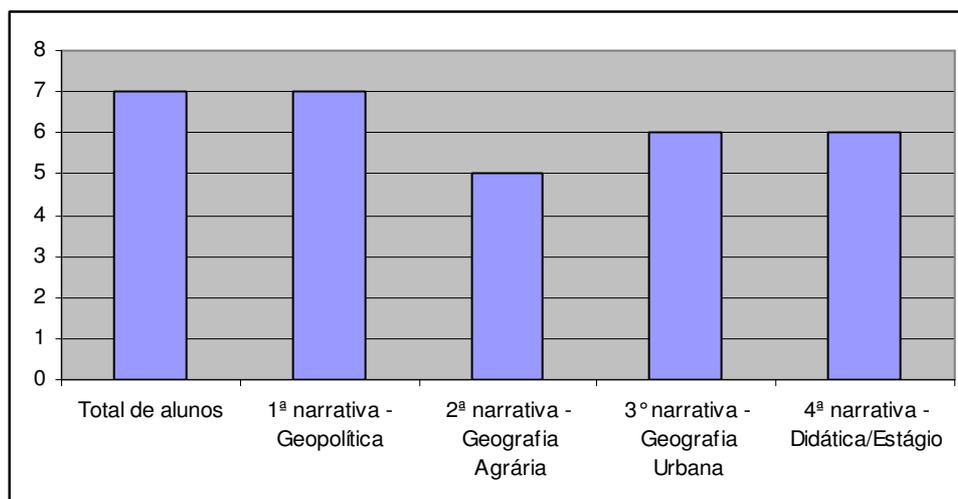
**GRÁFICO 2: QUANTIDADE DE NARRATIVAS POR DISCIPLINA
ESCRITAS PELOS ALUNOS DA IES Y, 2007 e 2008**



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

No caso da terceira instituição de educação superior participante dessa pesquisa, apenas sete alunos matriculados estavam previstos para colar grau no final de 2008. Nessa turma, em apenas numa ou em outra situação duas alunas não fizeram a narrativa. Foram construídas 24 narrativas nas disciplinas demonstradas no Gráfico 3.

**GRÁFICO 03: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS PELOS LICENCIANDOS
DE GEOGRAFIA DA IES "Z"**



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Outro mecanismo de coleta de dados foi a análise de documentos. Para tanto, foram analisados os projetos pedagógicos de formação de professores de Geografia, os planos de ensino das disciplinas de Geografia Urbana, Didática da Geografia e do Estágio Supervisionado para ampliar a compreensão do processo de construção do conhecimento durante a formação desses professores. Com esse mecanismo, foi possível:

- identificar a proposta de trabalho das disciplinas para lidar com o processo de construção do conhecimento desses profissionais do ensino;
- analisar se os projetos pedagógicos de formação inicial adotam a pesquisa como fundamento de construção do conhecimento;
- identificar as abordagens que orientam a construção do conhecimento Geográfico do professor em formação inicial.

Chamo a atenção para alguns aspectos relativos às vantagens e aos cuidados no uso de documentos como fonte de coleta de dados. As vantagens das fontes advêm do fato de retirar evidências que fundamentem as afirmações e declarações do pesquisador. O uso de documentos possibilita também o acesso a dados não acessíveis por outras fontes de informação. Os cuidados decorrem do fato de que, por serem escolhidos pelo pesquisador, os documentos devem ser vistos como amostras representativas do objeto, devendo ser relativizadas quanto à manifestação do fenômeno de maneira geral. Por serem esparsas em relação ao tempo, não representam o fenômeno como processo.

Outro mecanismo de coleta de dados foi entrevista com as turmas que participaram desta pesquisa. Nesse procedimento, reuni-me com os licenciandos no início e no final de cada semestre letivo para indagar-lhes sobre as atividades disciplinares realizadas no semestre; sobre as atividades extracurriculares de que participaram ou planejavam participar; sobre as expectativas desses sujeitos na sua formação profissional; sobre os planos e perspectivas para os semestres vindouros, dentre outros aspectos. Nas entrevistas individuais, no final de 2008, quando os sujeitos estavam concluindo o curso de licenciatura em Geografia, selecionei sete alunos com

narrativas nas quais explicitaram um melhor conhecimento sobre a disciplina, melhor estrutura textual e melhor conteúdo para participarem das entrevistas individuais. O objetivo dessas entrevistas foi tornar mais explícitos os processos de construção do conhecimento apresentado nas narrativas de Geografia Urbana, Didática de Geografia e Estágio Supervisionado, bem como os processos cognitivos e metacognitivos para tal, além do tratamento didático com os conhecimentos construídos.

O uso da entrevista requer métodos e técnicas que permitam a obtenção de informações, as mais confiáveis possíveis, voltadas para o objeto da pesquisa. Requer também um tratamento crítico, como outra fonte qualquer. Ludke e André (1986) e Bourdieu (1998) chamam a atenção para os problemas teóricos e práticos decorrentes dessa técnica de pesquisa, bem como sobre a dissimetria entre pesquisador e pesquisado. Voldman (1996) aponta alguns aspectos que devem perpassar a postura crítica do investigador. Dessa forma o grande desafio reside no fato de o investigador, na relação com o entrevistado, possibilitar a construção do relato, conhecendo-o e explorando os seus contornos.

Sobre o processo de transcrição de entrevistas, Queiroz (1988) e Bourdieu (1998) chamam a atenção para a questão ética do trabalho com a entrevista. O pesquisador deve pautar sua conduta em procedimentos qualificados, de acordo com princípios de honestidade e que não lesem os interesses de outros. Nessa técnica, ocorre o envolvimento de pessoas que fornecem informações e que, muitas vezes, fazem referências a terceiros. Assim, a forma como será utilizado esse documento não pode prejudicar os envolvidos. Para os autores, devem-se colocar, no início, para o entrevistado, a finalidade da pesquisa, os procedimentos a serem adotados e como serão utilizados os resultados de sua fala.

A autora recomenda algumas providências do tipo: direitos da entrevista, forma de identificação e de divulgação a fim de que não se infrinjam em questões éticas e que não seja abalada a relação de confiança entre investigador e entrevistado.

Para cumprir todas as etapas da investigação, inicialmente solicitei autorização dos gestores das IES para a realização da pesquisa, bem como o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia. Em seguida,

conversei sobre o meu trabalho com os alunos das turmas que estavam na metade do curso. Obtive a aprovação, solicitei a assinatura do termo de aceite e de concessão das informações. Depois, realizei as primeiras entrevistas coletivas e o estabelecimento de um cronograma para as demais atividades.

Todas as etapas de pesquisa foram cumpridas como programadas. A partir da segunda narrativa, eu não esperei o fim do semestre para realizá-la pelo fato de que é o período em que os alunos estão cansados e ainda realizam diversas atividades para fechar o semestre. Com isso, a disponibilidade para minha atividade poderia comprometer as informações.

Somente uma estratégia de coleta de dados não deu certo. Estava previsto que, no final do ano de 2008, os sete alunos selecionados nas narrativas de Geografia Urbana deveriam ler o que eles haviam escrito nessa narrativa e produzir uma outra demonstrando o que eles alterariam no texto e a justificativa da alteração. Vários fatores impediram tal tarefa. Todos os alunos estavam em um período de preparação da monografia para apresentação nas bancas de avaliação; estavam em período de provas e trabalhos de final de semestre. Demonstravam, portanto, cansaço. Tudo isso impossibilitou a realização dessa tarefa. Numa tentativa de que ela fosse realizada de outra forma, solicitei que eles a levassem para casa e que fizessem esse trabalho em janeiro ou em fevereiro e me passassem por *e-mail*. Em março, solicitei uma resposta desses alunos e obtive o seguinte: apenas um aluno devolveu um texto alterando o que havia escrito na época que cursou a disciplina; dois alunos disseram que iriam fazer a tarefa e me passariam ainda em março (não enviaram), dois alunos disseram que não alterariam nada e os outros dois não responderam ao meu e-mail. Diante desses fatos, não foram considerados os dados obtidos com esse procedimento metodológico. O objetivo do procedimento era obter dados para analisar a metacognição na construção do conhecimento dos alunos participantes da investigação. Entretanto, outros dados permitiram a realização dessa reflexão, conforme apresentado no final desse trabalho.

A realização dessa pesquisa centra-se na tese de que a mediação e a retificação do erro são dimensões fundamentais para o processo de construção do conhecimento na formação inicial dos professores de Geografia. Essa tese se fundamenta no fato de que os licenciandos necessitam de uma efetiva

participação do professor, e da universidade como instituição, para estruturar os ambientes de formação¹ capazes de permitir uma sólida aprendizagem por parte do aluno.

Dessa forma, a tese está estruturada em quatro capítulos. O primeiro versa sobre orientações que compõem o atual contexto de formação do professor de Geografia. Explicitarei os embates em torno das atuais políticas de formação de professores, em geral, e de Geografia, em específico, bem como alguns impactos percebidos no interior de alguns cursos de formação de professores de Geografia nas IES, em Goiás. Em seguida, serão discutidas algumas orientações presentes na formação de professores na atualidade com destaque para a noção de professor reflexivo e de professor pesquisador. Por fim, serão apresentados elementos que caracterizam o contexto da formação do professor de Geografia em Goiás, com destaque para a caracterização das turmas pesquisadas tendo-se em vista os aspectos teóricos apresentados anteriormente.

O segundo capítulo, por sua vez, explicitará o conhecimento geográfico construído pelos licenciandos de Geografia das três IES pesquisadas, e que foi explicitado nas narrativas. Os conhecimentos em Geografia urbana e os processos de ensino desses conteúdos no âmbito escolar terão destaque.

O terceiro capítulo refere-se às reflexões sobre os processos de construção do conhecimento dos licenciandos, tendo-se em vista as contribuições de Gaston Bachelard e de L. S. Vigotski nesse processo. Foram analisados os obstáculos de formação e de construção do conhecimento, bem como as possibilidades didáticas de superação dos obstáculos.

Por sua vez, no quarto capítulo continuam as reflexões sobre o processo de construção do conhecimento dos licenciandos de Geografia, tendo-se em vista os mecanismos potencializadores desse processo explicitados pelos sujeitos da pesquisa. As análises desse processo centram-se também nas contribuições dos pensadores acima citados, tendo em vista os conceitos de mediação e de retificação do erro como orientações teóricas para

¹ Denomina-se ambientes de formação não apenas a sala de aula. Os laboratórios, as bibliotecas, os programas de monitoria e de iniciação científica, os grupos tutoriais, promoção de eventos acadêmicos e culturais, dentre outros, constituem tais ambientes.

uma didática de formação de professores de Geografia. Nesse momento, há a explicitação de alguns procedimentos didáticos necessários para a efetivação de uma formação de professores de Geografia mais consistente do ponto de vista do conhecimento. Essas ações terão como destaque as atividades tomadas como aquelas que mediam o processo de construção do conhecimento do profissional.

Por fim, nas considerações finais, serão apresentadas as constatações decorrentes dos dados e da problemática dessa investigação, com destaque para aquelas que apontam para a importância da mediação e da retificação do erro como dimensões fundamentais para a formação acadêmica do professor de Geografia.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A atual política para a educação no Brasil vem promovendo intensos debates, considerando-se o contexto histórico em que está inserida, bem como as suas finalidades. Nesse processo, a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, em especial a de formação de professores, elaboradas pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, a partir de 1997, também, vem gerando intensos debates. Da mesma forma, as discussões em torno das políticas de formação de professores se circunscrevem no contexto histórico e de sua finalidade.

O contexto dessa política decorre de intensas mudanças ocorridas no interior da sociedade no final do século passado nas quais se destacam, essencialmente, uma crise nos paradigmas tradicionais na explicação dos fenômenos mundiais e a emergência de novos olhares para as questões postas no final daquele século; a intensificação de produtos tecnológicos, principalmente, no universo da informação e da comunicação, promovendo relativizações nas dimensões espaço-temporal; a emergência de grupos sócio-culturais e étnicos que explicitam valores considerados inexpressivos até então; a emergência de novos atores e novos padrões de relações internacionais na condução do processo de produção do capital e sua relação com os Estados-Nação são alguns exemplos que contextualizam o momento, no qual ocorrem as políticas educacionais.

Considerando as finalidades dessas políticas, há os que a veem com o objetivo de promover a formação de profissionais para o atendimento das demandas de um mercado globalizado, bem como existem os que a justificam a partir da necessidade de formar as novas gerações de acordo com as exigências postas pelas transformações no mundo do trabalho, da necessidade de novas relações com o conhecimento para, com isso, haver a promoção de aprendizagens mais significativas para os professores em formação, para os alunos da escola básica e para a sociedade como um todo.

Os aspectos relativos aos objetivos das diversas políticas educacionais no país sempre foram ponto de debate entre o Estado, responsável pela implementação dessas políticas de um lado, e a sociedade civil, em especial os educadores participantes de movimentos organizados, de outro. Não é pretensão, neste texto, fazer um histórico desses conflitos, até porque eles são bastante recorrentes na literatura educacional que trata do assunto, citando, a exemplo, Ranieri (2000), Cacete (2002), Carlos e Oliveira (1999), dentre outros. O que se pretende, neste capítulo, é evidenciar, inicialmente, alguns aspectos presentes na “arena” sobre a implantação das novas políticas educacionais, em especial a de formação de professores, tendo em vista a formação do professor de Geografia, em específico. Pode ser que embates ocorridos em “arenas” anteriores se repitam atualmente. Em seguida, serão analisadas as atuais orientações teóricas e metodológicas que se fazem presentes na formação do professor. Por fim, veremos como essas orientações se configuram na formação do professor de Geografia em Goiás, especificamente nas universidades onde realizamos esta pesquisa, aqui denominadas de X, Y e Z.

Tomam-se esses dois atores, Estado e movimento de educadores, no sentido de que é nessa relação que se poderão perceber as relações entre o “legal” e o “legítimo”.

Pelas definições mais recorrentes sobre os termos “legal” e “legítimo” quase não se percebe diferença entre eles e que um decorre em função do outro. Dessa forma, a legalidade pode ser uma decorrência da legitimidade ou pode-se dizer ainda que o legítimo somente o é na medida em que se legaliza. Entretanto, a partir da relação desses dois atores no campo da formação de professores na atualidade, podem ocorrer diferenças significativas sobre como o professor deve ser formado, onde e para que. Dessas diferenças é que se pode inferir o que é o legal e o que é o legítimo. Do ponto de vista do Estado, o legal refere-se à implementação e à obediência à legislação sobre a matéria. Já do ponto de vista dos grupos de educadores, o legal seria a parte da legislação que contempla o grupo. Este é, ao mesmo tempo, legítimo. Entretanto, as perspectivas do Estado incompatíveis com o grupo são concebidas sem legitimidade pelo grupo e ilegal para o Estado. Um fato é certo: são essas diferenças expressas no interior das políticas públicas em

geral, e na de professores, em específico, que geram o debate e, certamente, promovem avanços mesmo que imperceptíveis em curto prazo.

1.1 Cenário da implantação das atuais políticas de formação de professores

A implantação das atuais diretrizes de formação do professor, em geral, e de Geografia, em específico, ocorreu em um cenário marcado por intensas divergências. Tais divergências são decorrentes do embate travado entre o Ministério de Educação, de um lado, responsável pelo processo de implantação das novas diretrizes de formação de professores e, de outro lado, parte dos educadores brasileiros principalmente os que são militantes políticos e acadêmicos da formação docente no Brasil.

No processo de reforma, a partir da homologação das Diretrizes Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior, aprovado pelo MEC em fevereiro de 2002, diversas questões apresentadas têm trazido à tona as divergências entre os dois atores aqui mencionados. O *locus* da formação do professor, o tempo mínimo de formação e as habilitações no interior de cada projeto constituem, em minhas análises, o centro dos embates entre o poder público e os educadores.

Nesses embates, o local de formação do professor foi o mais debatido. Isso se deve ao fato de que, na atual política, os Institutos Superiores de Educação aparecem como local preferencial da formação.

Brzezinski (1999), ao analisar os Pareceres CNE/CES nº 01/99 e nº 970/99 e o Decreto Presidencial nº 3.276/99, que dispõem sobre as diretrizes curriculares para formação de professores Normal em nível médio, sobre o Curso Normal Superior e a habilitação para o magistério em Educação Infantil e as séries iniciais no Ensino Fundamental nos cursos de pedagogia e sobre a formação superior de professores para atuar na educação básica, explicita a seguinte crítica:

[...] inicio minha análise sobre esse conjunto denunciando que essas imposições legais se colocam contra as reivindicações do mundo real, representado pelo Movimento Nacional de Educadores, e materializam a violência do poder do mundo oficial que atinge diretamente o ponto extremo do sistema educacional – a escola de educação básica. (p. 94).

Assim, o tratamento das políticas em relação ao lugar da formação do professor é visto como ato de arbitrariedade e intervenções legalistas promovidas pelos agentes do Estado e que, desse ponto de vista, não são matérias legítimas, se considerado o movimento dos educadores. Segundo a autora, o Parecer CNE/CES nº 01/99 apresenta-se como um golpe ao Movimento Nacional de Educadores, que já havia se declarado que reconhecia somente o nível superior como nível mínimo de formação de professores e de profissionais da educação.

Em suas análises, Brzezinski (1999) evidencia alguns aspectos do parecer como a parte legítima do documento. Explicita também onde ocorrem as diferenças entre o Estado e o movimento de educadores. Em suas palavras,

Apesar dos descompassos, é preciso reconhecer que o parecer apresenta um discurso bastante interessante, uma vez que se ancora em boa fundamentação teórica e dá realce às preocupações das associações e dos sindicatos de professores quanto a profissionalização do educador. No entanto, os termos gerais do parecer estabelecem perfeita sintonia com o que quer o mundo oficial e mantém coerência com as demais diretrizes curriculares para o Ensino Médio, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Não resta dúvida de que tais sintonia e coerência fazem parte do mosaico legislativo que o mundo oficial vem montando para, subrepticiamente, atender aos condicionantes impostos para as políticas educacionais definidas pelo Banco Mundial (p. 96).

Percebe-se que a autora considera legítimo o discurso, mas nega as finalidades para as quais ele está sendo usado. Tais finalidades não possuem consonância com o mundo da educação, portanto, não expressam legitimidade.

Em relação aos Institutos Superiores de Educação, como novo lugar de formação de professores de nível superior, também eles têm sofrido fortes manifestações contrárias por parte dos educadores. Segundo Freitas (2002, p. 145),

a aprovação da Resolução CNE/CP nº 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000 (que alterou o termo "exclusivamente" para "preferencialmente"), abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o *locus* de formação dos professores para a educação básica, ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos institutos superiores de educação, criados especificamente para esse fim.

Para a autora, configura-se, a partir dessa política, o alijamento das faculdades de educação e dos Institutos científicos, da formação plena do profissional da educação. Caso se configure este novo *locus* da formação do professor, caberia às instâncias universitárias apenas a formação do bacharel, o que significaria fragmentação na formação de um mesmo profissional.

Com relação ao local onde deveria ocorrer a formação do professor de Geografia, Cacete (2002) não expressa tal preocupação. Para a autora, o que devem ser consideradas são as possibilidades de formar com qualidade o professor de Geografia. Tendo em vista a crise dos cursos de licenciatura em IES privadas, ela aponta que, se houver de ser os IES o lugar de formação do professor de Geografia, que seja. Essa defesa feita por Cacete contém ressalvas de que tal formação ocorra em IES privadas.

O tempo de formação também expressou os confrontos no interior desses dois atores envolvidos na discussão das novas políticas de formação. Rocha (2000) apontou a pouca valorização das licenciaturas, a partir da Lei de Diretrizes e Base para Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 (considerando o longo período da formação de professores pelas licenciaturas curtas) pelo fato de que, em 1997, estabelece-se uma política de implementação de programas especiais de formação de professores de forma bem aligeirada. A resolução CNE/CES nº 2/97 estabelecia que a formação de professores para atuar nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio poderia ocorrer em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diploma e em programas especiais de formação pedagógica, com carga horária de 540 horas, das quais 300 seriam para práticas docentes.

Outras denúncias em torno dessa desvalorização, numa perspectiva da formação qualitativa do professor, também são expressas pelos educadores em consideração à resolução CNE/CP nº 2/2002, que estabelece a duração dos cursos de licenciatura. As críticas circunscreviam-se em torno do atendimento aos interesses do setor privado da educação superior, do aligeiramento da formação de professores, na qual, segundo Freitas (2002), a redução do tempo de formação, por pressão do setor privado, de 3.200 horas para 2.800, a serem cumpridas no mínimo de três anos, limita a formação do docente de qualidade e com maior orientação acadêmica da profissão.

Do ponto de vista do poder público, esse tempo de formação deveu-se ao fato de existir um número muito grande de professores no exercício do magistério sem habilitação específica para a função docente que esses professores ocupam. Essa perspectiva é veementemente refutada pelos educadores por considerar a qualidade da formação docente fator primordial ao papel da educação no mundo atual, principalmente, à sociedade brasileira.

Com relação à habilitação dos cursos de graduação de formação de professores, as atuais diretrizes proibem a formação do professor e do bacharel concomitantemente. Este aspecto nas atuais políticas causou forte reação dos educadores, dentre os quais se destacou as posições dos Geógrafos, no caso representados pela Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB. Uma das ações dessa associação, nesse contexto, foi o de posicionar contra a política de formação docente que impede duas habilitações em um mesmo curso.

Braga (2000), referindo-se ao caráter autoritário dessa política que separa a licenciatura do bacharelado, afirma que ela usa de argumentos difíceis de serem refutados pelos educadores, em relação à formação de professores experenciadas até então. Para a autora,

[...] a necessidade de: integrar, articular e valorizar o campo dos conhecimentos educacionais; valorizar a produção de conhecimentos sobre a relação teoria/prática; concretizar uma melhor integração de tempos e lugares na e da formação e da formação pedagógica; ocorrer um tratamento adequado da relação entre ensino/pesquisa; valorizar os estágios supervisionados; desenvolver competências e habilidades ligadas ao fazer docente; problematizar os valores éticos, estéticos e políticos vinculados à efetivação da sociedade democrática; conhecer algumas temáticas específicas ligadas às necessidades dos educandos; construir uma competência própria ligada ao desenvolvimento de projetos inter e

transdisciplinares; aproximar das novas linguagens, sobretudo das novas possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias; e, finalmente, de construir uma competência para gerir o seu processo de formação continuada, não confirmam a proposta de separar os cursos de licenciaturas dos cursos de bacharelado (p.124).

Essa separação foi denunciada pela AGB como impossibilidade de formar o geógrafo numa perspectiva da universalidade da Ciência.

Considerando-se que, na atual política de formação, não só as divergências apontadas anteriormente constituem a relação entre Estado e educadores, pode-se evidenciar alguns aspectos dos quais existem convergências de ideias entre esses atores. Nesse sentido, são convergentes as idéias em torno da necessidade de maior associação entre a pesquisa e o ensino na formação de professores, a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática e a necessidade de se construir um currículo menos fragmentado e que articule melhor as áreas essenciais para a formação do professor. Esses são aspectos que se apresentam como legítimos nas atuais políticas de formação de professores.

1.1.1 Alguns impactos percebidos na formação do professor de Geografia em Goiás

Nesta parte do texto, pretendo fazer incursões sobre alguns resultados inerentes às novas políticas de formação de professores de Geografia em Goiás. Tais incursões são fruto de percepção e análise em torno de algumas realidades próximas. Dessas realidades, participo diretamente de algumas e, de outras, indiretamente. A minha participação direta ocorre nos cursos de formação de professores de Geografia da Universidade Estadual de Goiás - UEG, especificamente na Unidade Universitária da Cidade de Goiás, e no curso de licenciatura plena da Universidade Católica de Goiás - UCG. Pelo fato de trabalhar nessas instituições, minha participação é direta, inclusive no processo de reforma dos currículos, desde 2002. Indiretamente, percebo questões relativas ao processo de reforma no curso da Universidade Federal de Goiás – UFG, de Goiânia, pelo convívio com o grupo da área de ensino de Geografia desta Universidade. Há de se ressaltar que a minha percepção é

construída, também, pelas discussões que ocorrem no interior do NEPEG, Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino de Geografia, do qual participo, que, nos últimos anos, elegeu esse tema como ponto de pauta em reuniões, principalmente, no que se refere aos impactos dessa política na formação do professor de Geografia no Estado.

Das análises realizadas até o presente sobre o que vem ocorrendo nos cursos de formação do professor de Geografia, pode-se dizer que os impactos dessas políticas têm tido forte incidência na realização do Estágio Supervisionado e nas diversas noções práticas de ensino que se configuram na formação dos professores de Geografia nas Instituições de Ensino Superior – IES - mencionadas.

Com relação ao primeiro aspecto, o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, especificamente em algumas unidades universitárias da UEG², situadas no interior do Estado, vivencia-se um processo de difícil solução. Qual seja? Muitas dessas unidades universitárias possuem vários cursos de formação de professores. Os predominantes são os de Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Nessa universidade, é elevado o número de alunos no momento de realização do estágio e superlotam as escolas. Paralelo a isso, boa parte das cidades-sede das unidades universitárias da UEG possui poucas escolas de ensinos fundamental e médio. A grande quantidade de estagiário por escola tem aumentado a preocupação de diretores, de professores e de supervisores de estágio sobre essa situação. As preocupações são decorrentes da impossibilidade de efetivar um estágio voltado mais para uma perspectiva acadêmica na formação do professor de Geografia.

Com efeito, para uma proposta de estágio de Geografia que visa superar a concepção do estágio como “aplicação de modelo” (PIMENTA E LIMA, 2004), são necessárias diversas condições. Dentre elas, um ambiente nas escolas-campo bem integrado com a Universidade, de forma a instituir parcerias nesse trabalho. Contudo, a grande quantidade de estagiários nas escolas no interior tem impossibilitado essa afinidade e parceria.

² Essa universidade foi criada em 1990 quando se deu a união da Universidade de Anápolis – UNIANA - com mais treze faculdades isoladas. Com isso, configurou-se uma universidade com várias unidades acadêmicas no interior do Estado. Dessas unidades, em dez existe o curso de Licenciatura em Geografia.

Que ações são requeridas para a superação dessa concepção de estágio? Para Pimenta e Lima (2004), esse modelo consiste na crença de que o conhecimento de princípios e técnicas científicas, adquiridas ao longo do currículo, garantiria uma boa prática profissional no momento da realização do estágio. É recorrente a ideia de que, nesse modelo, não seja necessária a utilização de teorias que orientem o pensamento e as ações. O que importa é a aplicação de “receitas”, independentemente da situação na qual ocorrem as atividades. Nessa concepção, pressupõe-se que a realidade é que deve ser mudada para garantir o sucesso das atividades do estágio. É comum, também, nesse modelo, a ideia de que a formação profissional é responsabilidade quase que exclusiva do momento em que o estágio é realizado. Nesse sentido, o estágio se realiza sem que se consiga articular o campo teórico e conceitual com o campo profissional. Ocorre, assim, uma demarcação do que é “teórico” e do que é “prático”. Diante dessa concepção, os alunos realizariam o estágio essencialmente na forma de regência, sem preocupação e envolvimento com a escola em sua complexidade.

Nesse sentido, uma ação seria possibilitar formação teórica capaz de construir uma concepção de estágio diferente daquela que predomina na universidade. Mas que concepção?

O estágio é o momento em que são criadas as condições que possibilitam ao aluno o contato com as atividades profissionais docentes em locais onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão. Para que ocorra esse contato, pressupõe-se o desenvolvimento de atividades consideradas essenciais na formação desse profissional. Além disso, poderá ocorrer uma diversificação dos espaços para a realização do Estágio Supervisionado, para além da sala de aula, sem perder de vista a escola como *locus* da profissão. É justamente esse aspecto que se deve tomar para orientar as reflexões, ou seja, problematizar o tipo de atividade que geralmente se desenvolve na referida disciplina.

A superação do estágio como aplicação de modelo pode ocorrer por meio da articulação dessa atividade com a pesquisa, bem como com uma vivência investigativa na escola, tendo em vista a realização dos projetos de monografias. Aspectos como os conteúdos de Geografia ensinados na escola,

as práticas dos professores dessa disciplina, os processos de aprendizagem dos conteúdos de Geografia por parte dos alunos, dentre outros, poderiam ser investigados durante a realização do estágio.

Com relação às concepções de práticas na formação docente e às formas pelas quais elas se concretizam nos currículos de formação de professores de Geografia, verificou-se nas IES uma distorção na realização dessa atividade.

A ideia mais comum sobre esse assunto é que a Prática de Ensino tem se constituído como lugar essencialmente de realização do Estágio Supervisionado e que, com as novas diretrizes, o estágio apresenta-se como campo distinto nos currículos sem que haja uma explicitação da noção de prática na formação docente. Isso tem gerado muitas incertezas na formação dos professores de Geografia.

Diversas noções de práticas fazem-se presentes na formação dos docentes de Geografia. Muitas delas não se relacionam com a desejável formação acadêmica desses profissionais. A exemplo, a noção de prática como aplicação da teoria acabou sendo reforçada pela falta de discussão nas diretrizes sobre as orientações teóricas que estão presentes na formação docente do professor de Geografia. Foi comum a manifestação nos currículos das licenciaturas de Geografia, especificamente na UCG e na UEG, um elenco de disciplinas com uma carga horária teórica e outra prática. Em muitos casos, o processo formativo no interior dessas disciplinas reflete a separação teoria e prática. Dessa forma, é uma prática circunscrita na aplicação de teorias e conceitos, na verificação *in loco* de fatos e fenômenos, enfim, em muitos casos, tal prática refere-se a ações esvaziadas de reflexões.

Assim, as novas diretrizes curriculares de formação de professores em nível superior para a educação básica não apresentam aspectos suficientes para se pensar sobre a noção de Prática de Ensino na formação de professores³. Essas discussões no NEPEG têm se orientado para conceber a prática como aspecto amplo do trabalho docente do qual participam de forma

³ Vale ressaltar que o conteúdo do parecer do Conselho Nacional de Educação, do qual emanam as diretrizes para formação de professores, possui significativas considerações sobre a noção de prática e sobre a relação teoria e prática na formação de professores. O fato é que nem sempre esse parecer é tomado como referência nos processos de reforma curricular. O que prevalece são as orientações das diretrizes.

articulada um conjunto de ações, concepções de educação e de Geografia com práticas sociais mais amplas.

Outro impacto verificado nos cursos de Geografia na atualidade, a partir das diretrizes de formação de professores, diz respeito à perspectiva do aligeiramento na formação docente explicitada na política atual. Nas instituições privadas, filantrópicas, comunitária e fundacionais do Estado de Goiás, a duração mínima desses cursos é de três anos e meio na maioria dos casos. Dessa forma, para cumprir as 2.800 horas, o currículo não disponibiliza tempo para outras atividades que não sejam o ensino.

O fato é que os impactos gerados pela legislação sobre esse assunto é motivo de muita discussão e, certamente, mudanças ocorrerão em relação à formação do professor de Geografia. Considerando os embates apontados neste texto, que relação pode ser estabelecida entre a concepção do movimento dos educadores com as práticas de formação que se configuram no interior dos cursos de licenciatura em Geografia? Além dos entraves surgidos das políticas de formação docente, o que mais se verifica nos atuais projetos desses cursos? Que impactos dessas políticas são específicos aos cursos de Geografia das IES públicas? Que especificidade outras IES têm vivenciado na formação do professor de Geografia? Diante disso, é necessário conhecer as diversas experiências de formação desse profissional para que possamos avançar no debate sobre a questão. Se algumas ideias de formação do profissional de Geografia são significativas para o desenvolvimento da ciência e são legítimas para os geógrafos brasileiros, temos que nos substanciar de argumentos e promover novas articulações no plano político a fim de que as concepções consideradas legítimas estejam presentes nas propostas que orientam a formação do professor.

1.2 Concepções atuais na formação docente e na formação do professor de Geografia

Além dos aspectos evidenciados, o que me levou a pesquisar a construção do conhecimento do professor de Geografia na formação inicial foi o meu percurso pela literatura nos campos da Didática, da Prática de Ensino,

em geral, e da Geografia, em específico, da formação de professores e da Filosofia, especificamente, com referência ao campo epistemológico.

Da literatura do campo educacional, pude constatar a complexidade da formação de professores. Um aspecto dessa complexidade gira em torno das concepções teóricas das quais decorrem a formação docente. Diversos estudos apontam para a existência de orientações cujas bases vinculam-se aos princípios da racionalidade técnica como modelo para essa formação. A partir desse modelo, o bom professor seria aquele que concebe e, portanto, elabora um conjunto de informações instrumentais capazes de subsidiar a sua prática em sala de aula, para a qual tais informações são imprescindíveis. Dessa forma, o bom professor é aquele que consegue dominar as técnicas de ensino e conhece os princípios e os critérios científicos que as sustentam.

Outros estudos, porém, questionam essa perspectiva da formação docente e consideram que as situações escolares e de sala de aula não podem ser tão generalizadas, a ponto de ocorrer a aplicabilidade das técnicas em todas as situações de ensino. Tal questionamento é fundamentado no argumento de que as práticas docentes têm dimensões singulares e ocorrem em situações de sala de aula que nem sempre correspondem ao ideal.

Em oposição à racionalidade técnica, autores como Zeichner (1993), Schön (2000), Garcia (1995), Gómez (1995), Nóvoa (1995), Pimenta (2002), Sacristan (1999), dentre outros, postulam que a formação do professor deve ser pautada pela racionalidade crítico-reflexiva. Ciente das diferenças de propostas nessa abordagem será apresentado, a seguir, alguns aspectos dessas diferenças.

Schön (2000) afirma que o cerne do problema da formação e da prática consiste na necessidade de investigar as manifestações do talento artístico no exercício profissional, além de investigar as maneiras pelas quais as pessoas o adquirem. Tais perspectivas decorrerão, segundo o autor, do ato de conhecer-na-ação e pela reflexão-na-ação. Referenciado em Dewey, esse processo consiste, essencialmente, em aprender na prática. O processo de conhecer-na-ação gera conhecimentos revelados em ações inteligentes. Já a reflexão-na-ação ocorre com o ato de refletir sobre a ação ou de parar e pensar sobre a ação. Em ambos os casos, a ação reflexiva deve gerar sucessões de

resultados de modo que uma seção gera resultados para a próxima. O processo se desenvolve sem que precisemos dizer o que estamos fazendo.

A reflexão como modelo de formação propõe um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores. Para Schön (2000), a racionalidade técnica defende a idéia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos. Para o autor, os profissionais da prática que são rigorosos resolvem problemas instrumentais bem estruturados por meio da aplicação de saberes e de técnicas derivadas do conhecimento sistemático.

O que Schön está criticando é que o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela e, por isso, é um conhecimento na ação. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as interpretações dela. A reflexão sobre a prática implica em questioná-la. Um questionamento efetivo, por sua vez, inclui intervenções e mudanças. Para isso, há de se ter algo que desperte a problemática dessa situação. Para Schön (2000), a capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão, a qual não existe isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz.

As críticas a esse modelo de formação profissional situam-se no questionamento do processo de profissionalização que, quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação. Um dos grandes problemas da proposta de Schön (2000) foi ele ter reduzido a reflexão ao espaço da própria técnica.

As críticas ao paradigma schoniano orientam-se para a necessidade da formação do professor como intelectual ou do professor que seja capaz de operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da *práxis*. A *práxis* é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e pela reflexão. Nessa perspectiva, a proposta é promover, de algum modo, a superação dicotômica entre teoria e prática.

Como observa Pimenta (2002), as investigações sobre o professor reflexivo evidenciam um aspecto de fundamental importância, à medida que

priorizam a indissociabilidade entre formação pessoal e profissional, condições de trabalho, gestão e currículo. Conforme argumenta a autora, a

[...] formação de professores na tendência reflexiva configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parcerias com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como resignificação identitária dos professores. (PIMENTA, 2002, p.55).

Segundo a autora, a ação reflexiva propicia o desenvolvimento da autonomia dos professores, visto que ela rejeita a aceitação acrítica de inovações pedagógicas e rotinas institucionalizadas. Esse é o caminho que esboçará o reconhecimento, tanto dos professores quanto da sociedade, de uma nova concepção profissional.

Segundo Libâneo (2002), a reflexividade decorre de princípios que possibilitam que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre a sua própria prática. Tal capacidade implicaria, por parte do professor, uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho.

Tanto para Pimenta (2002) como para Libâneo (2002), é preciso que os professores compreendam e superem os limites de sua própria prática, pois muitas delas podem ser inadequadas. Essa superação decorrerá à medida que a teoria apoia a reflexão sobre a prática.

Outro aspecto que nos remete à importância dos conceitos e das teorias em relação à prática dos professores pode ser referenciado no trabalho de Ariza e Toscano (2000). Ao tratarem do processo de construção do conhecimento dos professores e do papel das didáticas específicas nessa formação, os autores evidenciam o papel do conhecimento científico, dos conceitos e das teorias na prática docente. Para eles, a prática do professor deve se circunscrever numa perspectiva em que a aprendizagem dos alunos decorre de atividades investigativas.

Ariza e Toscano (2000, p. 39) apontam que, para um professor ensinar com base na proposta orientada pela ação investigativa, ele deverá:

- [...] conocer en profundidad el objeto de estudio, los problemas, leys y las teorías fundamentales de dicha disciplina [...]
- [...] conocer la historia de la ciencia, centrándose en su disciplina [...] comprender el contexto histórico, social e ideológico donde se inserto cada problemática científica relevante, así como los obstáculos epistemológicos que estaban por detrás de la misma y los modelos o paradigma que competían por establecer una explicación adecuada.
- [...] debería haber sido iniciado en la investigación, de manera que tuviera cierta comprensión práctica de lo que significa la metodología científica [...] relacionados con la disciplina en que está especializado.
- [...] tener una cierta concepción epistemológica acerca de la ciencia, del método científico y de las otras formas de conocimiento -
- [...] detectar, analizar e interpretar indicadores externos de las concepciones y representaciones de sus alumnos [...]

Acrescentam-se ainda aspectos complementares aos apontados por Ariza e Toscano (2000) e destacado por Pellegrini (1999), que evidencia sete pontos que habilitam o professor para a realização de um trabalho pedagógico competente: ser flexível às mudanças e estar atualizado; conhecer a realidade social da sua comunidade e do seu país nos aspectos cultural, econômico, político; integrar-se na elaboração dos projetos educacionais da sua escola; utilizar-se de métodos didáticos que desenvolvam o processo de aprendizagem dos alunos, respeitando suas individualidades e evitando o surgimento de bolsões de excluídos; orientar-se, levando em consideração as características da comunidade onde se encontra inserida a escola; assumir a sua profissão de educador e envolver-se com sua entidade de classe e constituir novos projetos pedagógicos, tendo como parâmetro os resultados das diferentes abordagens de avaliações utilizadas.

Tais perspectivas são corroboradas por autores que trabalham a formação do professor de Geografia. Dentre eles, pode-se citar Pontuschka (1996), Cavalcanti (1998), Callai (1999), Zanatta (2003). Na opinião desses autores, a formação crítico-reflexiva, a autonomia, a construção de uma identidade profissional constituem os desafios a serem enfrentados na construção e na prática dos novos currículos dos cursos de formação do profissional de Geografia.

Essas autoras defendem, entretanto, outra dimensão cara à formação do professor de Geografia: o domínio dos conceitos e das teorias da Ciência Geográfica. Ao mesmo tempo que afirmam a importância das teorias educacionais para a formação do professor de Geografia, elas evidenciam a dificuldade dos professores em dominar tanto as teorias educacionais quanto as teorias geográficas na formação inicial desses profissionais.

Nessa perspectiva, um importante trabalho sobre o assunto é a pesquisa de Callai (1999). Nesse trabalho, a autora chama a atenção para o fato de que não basta o acesso às teorias educacionais e às teorias geográficas na formação do professor. Para a autora, é necessário que se reflita a respeito da dimensão pedagógica como instrumento que oportunizará a articulação entre conteúdos da ciência e conteúdos de ensino. Nesse sentido, ressalta a importância do conhecimento dos paradigmas atuais para se estabelecer a ligação entre o conhecimento produzido pela ciência e a produção do seu próprio saber no ensino da disciplina.

Outro importante trabalho é o realizado por Zanatta (2003). Ao analisar o desenvolvimento das propostas pedagógicas no ensino da Geografia, a autora aponta para o distanciamento das propostas com as práticas no ensino da referida disciplina. Outro aspecto evidenciado pela autora é a importância das teorias e dos conceitos situados na literatura clássica da Geografia e da Educação, fato que pode ser bastante significativo no contexto atual de formação do professor.

Segundo a autora,

[...] é inteiramente cabível que as atuais tendências no ensino de Geografia façam uma re-visita aos clássicos da Geografia moderna. O reforço da disciplina Teoria e Métodos da Geografia traria, nesse sentido, uma contribuição preciosa na formação dos futuros professores. Conforme mencionado na introdução o olhar geográfico não pode prescindir das contribuições pós-modernistas no seu viés crítico, e agora afirma-se também que não se pode prescindir da contribuição dos clássicos modernos tanto da Geografia quanto da Pedagogia. É preciso que o professor compreenda a relação entre a produção dos clássicos e a produção contemporânea da Geografia para que possa se posicionar criticamente ante as transformações vivenciadas pela Geografia escolar. Nesse aspecto, uma questão que preocupa é perceber que, na maioria dos casos, os futuros professores deixam a universidade com o quase total desconhecimento do processo histórico de construção da Geografia escolar brasileira [...] (ZANATTA, 2003, p. 161).

É inegável a recorrência da idéia de que os conceitos e as teorias sejam a base da formação inicial do professor e que elas orientem as práticas de ensino da Geografia no meio escolar. Entretanto, é difícil falar de uma nova formação pedagógica, de um novo professor, se não falarmos de processos formativos que procurem novas orientações na construção do conhecimento. Associadas a essa postura formativa em torno do conhecimento, estão as necessidades de mudança estrutural na sociedade, que vislumbram melhorias concretas, seja nas condições de vida do professor, seja nas condições materiais das IES. Desse modo, podemos falar de uma nova postura tanto no ensinar como no aprender, realizado nos cursos de formação de professores de Geografia.

É certo que a escola é o lugar onde se estabelecem, de uma forma ou de outra, relações com o conhecimento científico, ou seja, existe correspondência entre as disciplinas escolares e a ciência de referência. Entretanto, ao tomar por base o conjunto dos conhecimentos veiculados no meio escolar, percebe-se que a relação é mais complexa do que parece à primeira vista. Isso decorre do fato de que a cultura, os saberes do senso comum, as práticas sociais e cotidianas dos indivíduos, dentre outros aspectos, fazem-se presentes no meio escolar e, por consequência, no ensino de Geografia. O fato é que, diante dessa complexidade de visões de mundo no âmbito escolar, os saberes das ciências são considerados os que possibilitariam uma melhor articulação dos aspectos mencionados anteriormente na formação dos indivíduos e da sociedade numa dimensão crítica. Nesse sentido, cabe a seguinte questão: como se articulam esses diferentes níveis de saberes no conhecimento construído pelo professor de Geografia durante a sua formação inicial?

1.2.1 Modalidades de investigação educacional e o papel da pesquisa na formação do professor

Para iniciar essa discussão, tomo a perspectiva de Pimenta (2005) por considerar que a pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos do processo investigativo e que podem construir conhecimentos sobre o ato de ensinar e, assim, promover uma

reflexão crítica sobre a sua atividade numa dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

Para que isso ocorra, é necessário pensar nas modalidades de pesquisa que dêem conta dessa dimensão participativa dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, vários autores centram suas análises no papel da pesquisa colaborativa como procedimento eficaz na formação qualitativa de docentes. É comum, na literatura sobre o tema, a afirmação de que a pesquisa colaborativa é a que possibilita uma participação ativa e democrática entre os professores da educação básica com os pesquisadores das universidades. É comum, também, o fato de que, nesse tipo de pesquisa, cabe ao professor universitário o papel de auxiliar o grupo na problematização e na localização das teorias capazes de ampliar a consciência dos envolvidos.

Existem, entretanto, outras modalidades de pesquisa capazes de cumprir o objetivo da formação crítica de professores. Romanowski (2004) explora o processo da relação teoria-prática de um grupo de pesquisadores no momento em que tal grupo elaborava suas teses e dissertações. A autora percebeu que, de uma forma ou de outra, todas as pesquisas faziam referência à prática dos pesquisadores: “a prática é o *locus* privilegiado da origem da pesquisa, nesse campo é gestada, pensada”. (ROMANOWSKI, 2004, p. 200). A autora percebeu ainda que as pesquisas foram capazes de promover uma análise crítica de suas práticas.

Outra possibilidade de a pesquisa promover uma análise crítica da realidade é perceptível no texto de Fiorentini (2004). O trabalho do autor decorre da importância que ele dá às práticas reflexivas e às pesquisas que tomam a prática docente como objeto da investigação. Nesse sentido, o autor trata da autoinvestigação e da reflexão compartilhada como mecanismos centrais das pesquisas realizadas no interior de suas disciplinas de Didática e Prática de Ensino de Matemática. Não menciona, portanto, a chamada pesquisa colaborativa.

A autoinvestigação é uma modalidade de pesquisa presente nos trabalhos de Marcondes (2004). Também com o intuito de valorizar as pesquisas sobre as práticas, a autora trata da pesquisa colaborativa que, segundo ela, é capaz de cumprir esse papel. A autoinvestigação, tal como apresentada no texto, difere, entretanto, da perspectiva apresentada por

Fiorentini (2004). Para esse autor, a autoinvestigação é uma etapa que se completa com a reflexão compartilhada. Em Marcondes (2004), é uma modalidade autônoma e que pode ocorrer de diversas formas.

Diante dessa diversidade de modalidade de pesquisas, o grande desafio na atualidade é a formação de professores que vão atuar no ensino fundamental e médio e que contribuam para que os nossos jovens exerçam conscientemente a sua cidadania, a partir de sua formação técnico, científica e cultural. Nesse sentido, é importante que se empreendam reflexões sobre a formação de professores e a relevância da pesquisa na formação e ação desse profissional.

É recorrente, na literatura da área, a compreensão de que a pesquisa proporciona ao professor uma ação como sujeito real e concreto de um fazer docente. Além do mais, a pesquisa pode ser uma possibilidade de dar a voz de que o professor precisa ter na produção de conhecimento sobre sua prática. Acredita-se, ainda, que a pesquisa pode ampliar as possibilidades de alteração do tradicional modelo dos cursos de formação de professores rumo à inserção crítica e transformadora na realidade escolar.

Para que ocorra uma concepção de pesquisa que possibilite a efetivação de práticas escolares capazes de cumprir esse papel, perguntam-se: qual é o modelo de pesquisa capaz de formar um profissional crítico e ao mesmo tempo realizá-la no âmbito escolar? Que relação os pesquisadores, no âmbito da universidade, estabelecem entre pesquisa e ensino? Quais são, efetivamente, as condições para a realização da pesquisa no âmbito escolar? Essas são algumas questões centrais discutidas por André (2001), Beillerot (2001), Ludke (2001) e Miranda (2001).

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

Apesar de ser forte a representação da concepção acadêmica de pesquisa no âmbito escolar, vários autores apontam para a necessidade de uma didatização da ideia de pesquisa para as práticas escolares. Alguns

autores apontam que a pesquisa deve ser o princípio da ação docente. Para esses autores, se a escola quer ser diferente dos diversos espaços educativos existentes na sociedade, ela deve adotar procedimentos pautados na ação crítica, reflexiva, autônoma e emancipadora.

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

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

Nesse sentido, ao pesquisar sobre a construção do conhecimento do professor de Geografia na formação inicial, o faço considerando que a pesquisa pode ser uma das ações formativas capazes de possibilitar a construção do conhecimento. Dessa forma, considero, ainda, nesse processo, a reflexão como dimensão fundamental para formação e para prática docente.

1.2.2 Orientações teóricas da Ciência Geográfica e da Geografia Escolar e suas implicações em propostas de formação de professores de Geografia

Para explicitar uma concepção de Geografia que orientou a realização da presente pesquisa, utilizou-se como referência as orientações teóricas e metodológicas que caracterizam o desenvolvimento da Geografia acadêmica e escolar. Nesse sentido, foram consideradas as orientações tradicionais, crítica

e fenomenológica ou humanística como orientações presentes nas concepções dos professores.

Tomo como Geografia Tradicional⁴ aquela na qual o seu desenvolvimento como disciplina escolar teve como base, num primeiro momento, a descrição de fenômenos naturais e a inter-relação entre esses fenômenos. Num segundo momento, teve como base a incorporação do homem nesse processo. Isso possibilitou uma melhor sistematização dos lugares e do território, assegurou a implementação de uma ideologia nacionalista e consolidou a expansão de Estados Nacionais imperialistas da Europa de então. O fato é que os primórdios dessa disciplina foram marcados por esse processo de descrição, localização e inter-relação de fenômenos da superfície terrestre.

Brabant (1990, p. 17) aponta um dos principais elementos desse caráter descritivo existente na Geografia escolar:

[...] a Geografia foi concebida inicialmente como auxiliar da História no quadro do ensino [...] A Geografia é antes de tudo a disciplina que permite, pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram.

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

Diferentemente dessa orientação, entendemos que a Geografia Crítica é um arcabouço teórico e metodológico no qual o espaço geográfico deve ser compreendido historicamente e concebido como produto social.

⁴ Segundo Braga (2000), a Geografia Tradicional é entendida como aquela que possui as referências básicas do positivismo e que, segundo Rocha (1986), Tonini (2003), Zanatta (2003), dentre outros, participam de uma Geografia Escolar influenciando a uma disciplina “decorativa” dos fenômenos espaciais. Que pese os preconceitos advindos dessa denominação tomo as advertências de Vlach (1999) sobre as reais contribuições de autores e pensadores de filiação a essa corrente no desenvolvimento dessa ciência. No caso, a autora chama a atenção para as contribuições de Paul Vidal de La Blache na sua última fase que se diferencia em muito daquele La Blache que inicialmente contribuiu para o aperfeiçoamento da noção de região natural.

A redefinição de espaço que se processou no interior da Geografia sob essa orientação objetivava dispensar a ela um caráter de ciência social e, sobretudo, precisar a definição de seu objeto de estudo. Assim, para Santos (1996, p. 18): “o espaço é definido como um conjunto indissociável de sistema de objetos e de sistema de ações”. Nessa noção de espaço, participam, de um lado, um certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais e, de outro lado, a vida que os anima ou aquilo que lhes dá vida. Isto é a sociedade em movimento.

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

A Geografia como ciência social, está diretamente implicada nessas transformações. Já no início dos anos 90, o discurso que ficou conhecido com o rótulo de Geografia Crítica, que postulava uma ciência geográfica de cunho marxista, começou a ser abalado. Tanto quanto em outras áreas do pensamento científico no mundo, cresceram os questionamentos ao chamado socialismo real, abrindo brechas na aparente solidez do marxismo. Surgiram outros enfoques de explicação e interpretação da realidade. Na Geografia, a análise marxista não desapareceu (assim como não desapareceram as chamadas Geografias Tradicional e Quantitativa), mas adquiriu outros nuances. De uma certeza de que o espaço socialmente determinado constituía o cerne da análise geográfica foram surgindo outras formulações marxistas e não-marxistas. (CAVALCANTI, 1998, p. 15-16).

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

Mesmo sendo uma orientação do pensamento geográfico crescente nos últimos anos e que em algumas situações promoveu algumas contribuições ao desenvolvimento da Geografia, considero, contudo, a abordagem humanística em muitos casos, reducionista na análise geográfica. Sobre esse assunto, Harvey (2006, p. 32) diz:

Parte do trabalho da pós-modernidade como conjunto de práticas discursivas nas duas últimas décadas tem sido fragmentar e desfazer conexões. Em alguns casos, isso mostrou ser uma estratégia sábia, importante e útil para se tentar discernir coisas (como as relativas à sexualidade ou à relação com a natureza) que de outra maneira ficariam ocultas. Mas é chegada a hora de religar.

Nesse sentido, considerarei a abordagem crítica aquela que orientará meu olhar e minhas análises sobre o processo de construção do conhecimento geográfico realizado pelos alunos das licenciaturas em Geografia. Isso porque se um dos papéis da Geografia na escola é promover no aluno a compreensão das diversas espacialidades das quais ele faz parte, do lugar vivido, do seu cotidiano, das relações socioespaciais nas quais está inserido, etc, considero importante que essas espacialidades sejam conectadas via pensamento com outras espacialidades globais. Há aqueles que consideram não realizável a conexão do micro com o macro, do local com o global. O trecho a seguir demonstra isso.

A particularidade do corpo não pode ser entendida independentemente de seu estar situado em processos socioecológicos. Se, como o alegam muitos agora, o corpo é uma construção social, não podemos compreendê-lo fora do âmbito das forças que giram em torno dele e o constroem. Um dos determinantes principais disso é o processo de trabalho, e a globalização descreve como esse processo é moldado por formas político-econômicas e por forças culturais associadas de maneira distintas. Segue-se disso que o corpo não pode ser

entendido, teórica ou empiricamente, sem que se compreenda a globalização. Mas, inversamente, decompostas até suas mais simples determinações, a globalização tem a ver com as relações socioespaciais entre bilhões de indivíduos. Aqui reside a conexão fundamental que se tem de estabelecer entre dois discursos que tipicamente permanecem segregados um do outro, em detrimento dos dois. (HARVEY, 2006, p. 31).

Essa é uma das abordagens atuais da Geografia que considero importante tanto para a formação acadêmica quanto para as práticas de ensino na escola. Vale dizer que, no âmbito escolar, existem diversas propostas de ensino de Geografia que tomam como referência esse princípio de análise apresentado por Harvey. Isso demonstra que, apesar de distintas, a Geografia acadêmica e a Geografia escolar se aportam numa mesma orientação teórico e metodológica para constituir seu campo e que pode se fazer presente na formação do professor dessa disciplina.

Pelo fato de essa pesquisa tratar do processo de construção do conhecimento de licenciandos de Geografia, é necessário ir além das teorias e conceitos geográficos e educacionais. Existe uma questão de fundo na construção do conhecimento que é o processo epistêmico e cognitivo. Nesse sentido, os aspectos relativos à epistemologia e ao pensamento devem permear, no caso, as análises sobre o processo de formação do professor de Geografia. A discussão sobre esses aspectos da construção do conhecimento será objeto dos capítulos três e quatro.

Tendo em vista que até o presente momento foram discutidos os principais referenciais teóricos que compõem o atual cenário de formação do professor de Geografia, a última parte desse capítulo será dedicada à análise da formação do professor de Geografia em Goiás, tendo em vista o cenário anterior.

1.3 O contexto da formação do professor de Geografia em Goiás

Essa parte do trabalho versará sobre o cenário da formação do professor de Geografia em Goiás com base nas pesquisas que tiveram esse tema como foco e sobre os projetos institucionais de formação do professor de Geografia. A existência dessa seção se justifica pela necessidade de analisar o que existe do universo teórico, trabalhado na primeira parte desse capítulo, nas

pesquisas e nos Projetos Políticos Pedagógicos - PPP's - das IES e se esse cenário, de alguma forma, manifesta-se no conhecimento construído pelo licenciando de Geografia durante a formação inicial. Dessa forma, inicialmente, caracterizaremos as pesquisas que tiveram a formação do professor de Geografia nas universidades objeto dessa pesquisa e, em seguida, analisaremos os PPP's dessas IES, buscando os aspectos em comum nesses projetos.

A formação do professor sempre ocupou lugar de destaque nas pesquisas educacionais realizadas no Brasil. "Desde 1979, a formação do professor é a segunda categoria temática mais enfocada nas produções" (SILVEIRA *et al*,s/d, p. 11). Nessa área, as pesquisas sobre formação inicial do professor também ocuparam lugar de destaque em termos quantitativos.

Numa pesquisa que objetivou descrever e analisar a formação de professores no Brasil, no período de 1990 a 1996, André *et alii* (1999) demonstraram que 76% das investigações sobre formação tiveram como foco temático a formação inicial. Desse percentual, 40% investigaram a formação nos cursos normal, 22,5% referiam-se aos cursos de licenciatura e 9% aos cursos de pedagogia.

O conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação, seja em termos de seu funcionamento, seja em termos do papel de alguma disciplina do curso. Outro conteúdo priorizado é o professor, suas representações, seu método, suas práticas (ANDRÉ, *et alii*. 1999, p. 302).

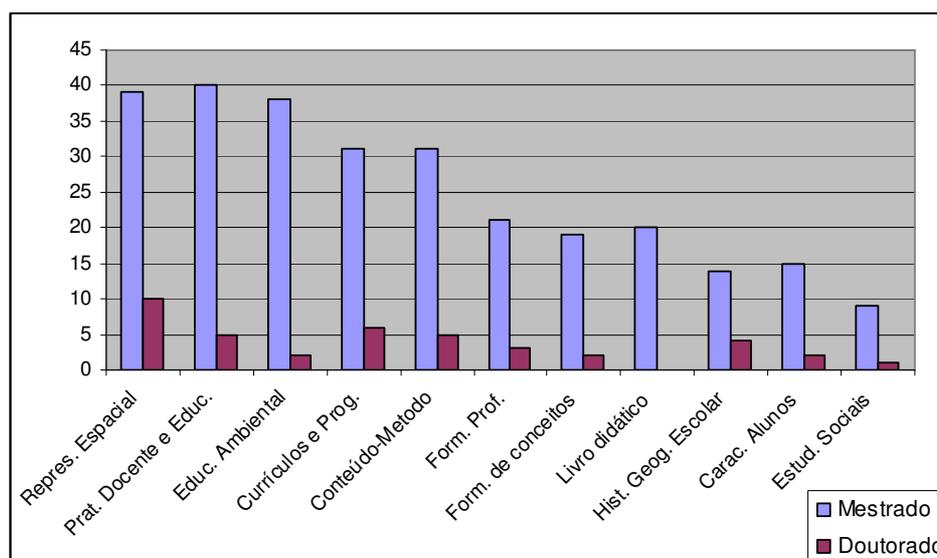
Percebe-se que a construção do conhecimento na formação inicial não aparece como conteúdo prioritário nas pesquisas desse período.

Da mesma forma, uma investigação que objetiva construir o Estado da Arte das pesquisas sobre a formação do professor na Região Centro-Oeste no período de 1999 a 2005, Silveira *et alii* (s/d) identificaram que o foco central da maioria das pesquisas que tratam de formação de professores, também é a formação inicial. No mesmo trabalho, foi identificado o aumento das pesquisas sobre as licenciaturas e sobre a pedagogia, em decorrência do encerramento do curso normal de formação de professores. Também nessa pesquisa não é anunciada a ocorrência de investigações que versaram sobre a construção do conhecimento como conteúdo prioritário.

Em um trabalho que objetivou mapear as pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil entre os anos de 1967 a 2003, Pinheiro (2005) demonstrou que, nesse campo do conhecimento, têm-se realizado variados e importantes trabalhos nos últimos dez anos. O crescimento das investigações na e sobre a Geografia ocorreu devido à existência de uma demanda reprimida, ao crescimento do número de programas de pós-graduação e ao crescente interesse pela área decorrente da respeitabilidade que o ensino de Geografia vem conquistando no meio acadêmico e profissional.

O Gráfico 4 sintetiza o foco temático das pesquisas realizadas nesse período. Verifica-se que o foco formação de professores ocupa posição intermediária, considerando a quantidade de trabalhos com essa temática.

GRÁFICO 4: DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA POR FOCOS TEMÁTICOS - 1967-2003



Fonte: Pinheiro (2005).

Das 24 pesquisas nesse foco, a metade tratou da formação inicial do professor de Geografia. Dessas, nove foram dissertações de mestrado e três foram teses de doutorado, conforme Pinheiro (2005). Consultando a base capes de teses e dissertações, foram identificadas mais cinco pesquisas sobre a formação do professor de Geografia realizadas entre 2004 e 2007. Dessas, apenas duas trataram da formação inicial do professor de Geografia. Apenas um trabalho tratou da construção do conhecimento pelo aluno durante sua

formação na graduação, realizado por Chaveiro (1996), no programa de pós-graduação em educação da UFG. O fato é que, nessa pesquisa, o objeto referiu-se ao entendimento do conhecimento como produto.

Do conjunto dessas pesquisas sobre a formação do professor de Geografia, ater-me-ei, neste momento, às que tratam da formação desse profissional em Goiás, local onde desenvolvo minha pesquisa. Isso com objetivo de saber que orientações referentes à formação do professor estão presentes nos trabalhos realizados na localidade onde desenvolvo meu trabalho.

1.3.1 As pesquisas sobre a formação do professor de Geografia em Goiás

A primeira investigação sobre a formação inicial do professor de Geografia em IES goiana foi realizada por Chaveiro (1996) e foi intitulada “O ensino de Geografia e o desenvolvimento de um pensar geográfico, elementos para uma avaliação do curso de geografia da UFG”. Nessa investigação, o autor objetivou caracterizar a compreensão de categorias e conceitos geográficos mediante a leitura que os graduandos faziam de seu lugar de moradia, por um lado, e da avaliação dos elementos didaticopedagógico do curso de Geografia, por outro lado.

Reconhecendo o potencial dos alunos para a construção do conhecimento e isentando-o de culpa pela formação recebida, os resultados apontaram para a frágil habilidade cognoscitiva dos alunos em lidar com os conceitos da ciência, evidenciando, dessa forma, as debilidades teóricas, epistemológicas, pedagógicas e didáticas do curso de Geografia na formação desses profissionais. Nas palavras do autor,

constatou-se, de fato, a falta de um eixo epistemológico e a debilidade pedagógico-didática do curso; isso não quer dizer, no entanto, que não exista nele um trabalho com o científico. Os problemas que a ciência geográfica apresenta e o curso da UFG corrobora como, por exemplo, a participação de outras áreas ou das denominadas “áreas afins” são, também, comuns em outros campos. Sempre foi e continua sendo difícil construir um eixo epistemológico e uma condução pedagógico-didática dialogando com áreas diferenciadas. (CHAVEIRO, 1996, p. 134).

Nota-se que uma das dificuldades detectada nessa pesquisa é ainda algo muito presente na atualidade no que diz respeito à formação do professor de Geografia: a ausência de uma ação interdisciplinar do currículo que proponha formar o professor de Geografia.

Outra investigação que tratou da formação do professor de Geografia em Goiás teve como objeto de estudo a formação e profissionalização dos egressos dos cursos de licenciatura em Geografia oferecidos nas IES, no período de 1991 a 1998, discutindo o papel que tais instituições cumprem ou podem desempenhar na formação de professores no Estado de Goiás. Dentre as diversas questões da pesquisa, destaca-se a seguinte de Souza (2006, p. 111) “dadas as condições reais, que aspectos evidenciam um determinado perfil de formação nessas instituições? Como ocorreu a formação docente nos cursos das IES?”

Esse trabalho revelou aspectos que reforçam o resultado de outros estudos de que o professor de Geografia, em geral, mostra-se angustiado pelo desprestígio econômico e social de sua profissão. Segundo a autora, esse perfil dos docentes encontra justificativas em declarações estereotipadas e acríicas sobre a inadaptação e o insucesso dos alunos (e seu) na escola em que eles trabalham. Uma das causas dessa situação é decorrente da má formação na faculdade. Os professores desconsideram os ensinamentos de seu curso de licenciatura privilegiando os de sua “prática”.

A autora constatou ainda que o professor continua desenvolvendo suas ações pedagógicas, profissionais e, em certos casos, também as sociais, desprovido de um posicionamento crítico não-efetivo na formação.

Souza, Edna (2006) verificou uma frágil formação dos professores de Geografia no que se refere à sua noção de teoria e de prática e como essas duas noções se articulam no contexto do ensino da disciplina. Nas palavras da autora,

as concepções dos egressos a respeito da relação teoria e prática pedagógicas e da própria didática e práticas de ensino não lhes permitem o reconhecimento de que a práxis educativa é histórica e social e de que pensamento, linguagem e ação estão interligados. O entendimento de que a teoria se desenvolve mediante a ação e reflexão permanente surgirá com a compreensão de que teorias, modelos, sugestões de atividades e técnicas educacionais não funcionam simplesmente, como “receitas de bolo”, as quais também,

dependendo das condições dos ingredientes e da inabilidade de quem faz uso delas, podem não dar certo. (SOUZA, Edna. 2006a, p. 120).

Por sua vez, Santos (2003) investigou a compreensão que os alunos do sétimo período do curso de Geografia têm sobre o valor da responsabilidade na formação universitária, em particular no desempenho das atividades realizadas pelos alunos do curso de licenciatura, durante o estágio e a prática de ensino em Geografia. A pesquisa procurou evidenciar também os fatores que se associam a essa compreensão.

Dentre as diversas conclusões da pesquisa, ressalta-se aquela que anunciou o quanto é frágil a aquisição de valor responsabilidade na formação inicial desses professores. Apesar de boa parte dos sujeitos da pesquisa considerar a Geografia como ciência e possuir forte potencial para a formação de responsabilidade, os dados apontaram que, para a maioria dos sujeitos da pesquisa, o currículo da licenciatura não permitiu a formação de valores como a ética, a moral, o respeito, a responsabilidade, dentre outros. Vejamos:

Apesar da maior parte dos alunos admitir que alguns professores não abordaram sobre o valor responsabilidade, quando os interrogaram a fim de se detectar em quais disciplinas se trabalha esse valor na formação do professor de Geografia, ressaltaram que os professores de Teoria e Método da Geografia, Geopolítica e Didática e Prática de Ensino em Geografia I e II enfocaram-no adequadamente. Pelas entrevistas evidenciou-se, também, que a maioria dos alunos compreendeu que por intermédio dos conteúdos de Geografia podem-se desenvolver valores em virtude da própria natureza epistemológica, porém ressaltaram a importância destes conteúdos no método de ensino. Se os respondentes, na maioria, reconheceram que os conteúdos de Geografia sugerem “desenvolver/trabalhar” o valor responsabilidade e afirmaram também que, no processo ensino-aprendizagem, não se aborda esse valor de maneira contextualizada, então, pode-se inferir que a formação acadêmica, ainda que seja norteada segundo a concepção crítica dos conteúdos de ensino, e pautada no compromisso social e político da Geografia, trabalham-na de acordo com uma concepção de ensino que secundariza a vivência no processo pedagógico-didático desses conteúdos. Conseqüentemente, os conteúdos críticos perdem o seu potencial em termos de desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades cognitivas à medida que os trabalham por meio de uma metodologia de ensino acrítica, não interativa, não construtiva (SANTOS, 2003, p. 92)

Para Santos (2003), a fragilidade dessa formação implicará na existência de práticas escolares também frágeis na formação da dimensão humana.

A mais recente pesquisa sobre a formação inicial do professor de Geografia em IES goiana, intitulada “Projetos de ensino: contribuições para a formação do professor de Geografia” é de Khaoule (2008). A investigação objetivou analisar as potencialidades do ensino de Geografia por projetos, visando, por um lado, a implementação de práticas pedagógicas que superem as orientações tradicionais no ensino dessa disciplina e, por outro lado, tornar essa disciplina mais atrativa e crítica no âmbito escolar. Outro objetivo decorreu do fato de que atividades dessa natureza na formação do professor de Geografia possibilitou a superação de formas convencionais e burocráticas na realização do estágio supervisionado. O ensino por projetos foi realizado por alunos do estágio em Geografia numa IES goiana.

Os resultados da pesquisa apontaram para as potencialidades e os limites do ensino realizado nessa modalidade, possibilitando melhor articulação entre a teoria e a prática, bem como melhores condições de participação do aluno no desenvolvimento das atividades em sala de aula, conforme demonstração da autora:

Trabalhar com projetos abre um espaço privilegiado para os alunos relacionarem-se com o conhecimento por meio de experimentações concretas. Os projetos de ensino possibilitaram que tanto os alunos-estagiários como os alunos da escola-campo, perguntassem, investigassem, problematizassem, exteriorizassem experiências, partilhassem, duvidassem, avaliassem, produzissem e internalizassem conhecimentos. Assim, o trabalho com projetos apresenta-se como promissor, nas tentativas de responder os problemas. No entanto, não pode ser interpretado como um remédio milagroso que resolve todas as situações problemáticas vivenciadas no estágio e na formação de professores. [...] é preciso que o objetivo do projeto vá ao encontro dos interesses dos alunos, mobilize diferente conteúdos disciplinares e que contribua para o desenvolvimento dos alunos (KHAOULE, 2008, p. 163).

Considerando essas pesquisas sobre a formação inicial do professor de Geografia, o que há de comum entre elas para discutir esse tema? Que relação elas estabelecem com a literatura específica e a literatura educacional vistas anteriormente?

A pesquisa de Souza, Edna (2006), que traçou o perfil dos egressos de Geografia, tendo em vista os aspectos da profissão e da profissionalização e que foi realizada em um programa de pós-graduação em educação, não

apresenta bibliografias relacionadas à Geografia ou ao ensino da disciplina. Os fundamentos básicos dessa pesquisa estão no campo da educação.

No lado inverso, a pesquisa de Chaveiro (1996) dialoga intensamente com autores da Geografia e há pouca referência a autores do campo educacional, apesar de estar também em um programa de pós-graduação em educação. As referências em comum dessa pesquisa e da anterior são poucas.

Já as pesquisas de Santos (2003) e Khaoule (2008) estabelecem forte relação com autores da Geografia, do ensino da Geografia e da Educação.

Libâneo e Vigotski são referenciais comuns em todas as pesquisas. Entretanto, Santos (2003) e Khaoule (2008) usam outros autores dentre os quais, alguns são referências dessa pesquisa.

1.3.2 Os projetos pedagógicos de formação do professor de Geografia das universidades goianas

Além dos aspectos percebidos nas investigações acima, pode-se perguntar: que elementos compõem os projetos de formação de professores das IES onde se realizou a presente pesquisa?

Os projetos de formação de professores de Geografia das três IES, campo dessa pesquisa, efetuaram suas reformas curriculares a partir das diretrizes e orientações do MEC que instituiu as normas para a formação inicial do professor da educação básica em nível superior. O contexto dessa reforma é evidenciado na fala de Freitas (2002, s/p)

O debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular da formação de professores, que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº 115/99 que criou os institutos superiores de educação e nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em Nível Superior (2001), sua expressão material mais visível. Estes documentos fazem parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos diferentes cursos de formação profissional que se desenvolvem desde final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do

ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações.

As novas políticas de formação do professor de Geografia postulam modificações nesse processo, tanto no plano de concepções quanto na estrutura dos cursos. Em relação às orientações que postulam novas concepções para a formação do professor, cito a necessidade de articular teoria e prática e a necessidade da pesquisa, com efetiva articulação com o ensino e a extensão, no processo de formação profissional. Já em relação às mudanças estruturais, elas decorreram de três aspectos básicos: o aumento da carga horária para o estágio supervisionado, a instituição de práticas como componente curricular e a impossibilidade de duas habilitações em um mesmo curso.

Nesse sentido, a relação teoria e prática, o papel da pesquisa, os estágios supervisionados e a prática como componente curricular são aspectos que analisarei nos três projetos pedagógicos de formação do professor de Geografia das três universidades objeto dessa pesquisa.

Tendo em vista a relação teoria e prática na formação do professor de Geografia, todos os projetos objetivam a superação clássica da formação docente de até então: o chamado modelo 3 + 1, ou seja, três anos de disciplinas do conteúdo específico e o último ano de formação pedagógica (sentido de práticas na escola). Os três projetos inserem disciplinas de formação pedagógica ao longo do currículo.

Quanto à pesquisa na formação do professor de Geografia, todos os projetos anunciam a importância dessa atividade na perspectiva de superar a idéia de que só o bacharel faz pesquisa. Para isso, em todos os projetos de formação, a monografia, como produto resultante de uma pesquisa, é atividade obrigatória na integralização curricular. Na IES Z, as pesquisas devem obrigatoriamente versar sobre o ensino da Geografia. Na IES Y, as pesquisas devem ser preferencialmente sobre o ensino de Geografia e, na IES X, os alunos são livres para definir o seu objeto de pesquisa para a monografia. A exemplo, segue um texto do PPP de Geografia da IES Z com clara orientação para as pesquisas monográficas.

A monografia será desenvolvida no 6º e 7º períodos possibilitando aos alunos incursões mais verticalizadas no tema de estudo escolhido. A escolha dos temas deverá ter como referência os eixos de formação específica e profissional do curso. É exigência curricular para a obtenção do certificado de conclusão do curso de licenciatura em Geografia. Deverá ser realizada dentro dos padrões de exigências metodológicas e acadêmico-científicas [...] É na realização da monografia o momento em que mais se espera promover a articulação entre ensino e pesquisa, entre formação geral, formação específica e formação pedagógica (2005, p. 47).

Com relação ao estágio supervisionado em Geografia, nas três IES ele segue algumas orientações básicas que constam nas diretrizes do MEC, dentre elas, o cumprimento de 400 horas no mínimo e devendo essa atividade iniciar a partir da metade do curso. Todas as IES anunciam em seu projeto pedagógico a articulação dessa atividade com a pesquisa e elege a escola de educação básica como espaço onde serão desenvolvidos os estágios.

A IES X prevê a possibilidade de o estágio ocorrer no ensino não-formal, desde que haja atividades escolares. No caso da IES Z, o projeto anuncia a possibilidade de ele se realizar em outros espaços educativos que não o escolar, conforme se verifica abaixo:

O estágio supervisionado será realizado, conforme determinação do CNE, nos 4º, 5º, 6º e 7º períodos, como uma continuidade das práticas educativas afim de possibilitar a observação, a reflexão, a vivência da prática pedagógica desenvolvida em Escolas do Ensino Fundamental e Médio bem como em outros espaços educativos, culminando com a elaboração de projetos de intervenção na realidade. É concebido como um componente curricular do processo de formação acadêmica constituído das dimensões de ensino, pesquisa e extensão, tendo a pesquisa como princípio metodológico da formação de professores. (PPP/IES Z, 2005, p. 47).

Na IES Y, o Estágio é também oferecido a partir do segundo ano do curso. Nessa instituição prioriza-se a escola como local de realização dessa atividade e a investigação é o princípio norteador das ações na e sobre a escola:

Em relação à forma pela qual o estágio é conduzido houve a seguinte mudança: enquanto na década de 1970, a ênfase era colocada apenas em uma reflexão de caráter mais técnico (seleção de conteúdo, planejamento de atividades, manutenção da disciplina), hoje, além da dimensão técnica, exige-se uma reflexão em nível emancipatório, mais centrada nos aspectos éticos e políticos. Essas mudanças na concepção, no local de realização e na forma de condução do estágio fornecem ao professor instrumentos de pesquisa e de interrogação do real. Neste contexto, surgem as

propostas de formar o professor pesquisador. Embora haja diferentes enfoques, essas proposições têm raízes comuns: a valorização da articulação entre teoria e prática na formação docente, o reconhecimento da importância dos saberes da experiência, da reflexão crítica na melhoria da prática e do papel ativo do professor no próprio desenvolvimento profissional, além de defender a criação de espaços coletivos na escola para o desenvolvimento de comunidades reflexivas. Os defensores da idéia de formar o professor pesquisador acreditam que esse profissional, enquanto investigador de sua própria prática, poderá ampliar a capacidade de diagnóstico e de intervenção fundamentada nos problemas colocados pela prática do dia-a-dia. (PPP / IES Y, 2005, p. 96).

Por fim, em relação à prática como componente curricular, os projetos das IES em questão apresentam perspectivas diferenciadas. Moraes e Oliveira (2008), ao realizarem uma análise desses projetos, apontam que, no caso da IES Z, as práticas curriculares são decorrentes das “possibilidades de serem pensadas e vivenciadas interdisciplinarmente a partir do eixo formação pedagógica e formação específica” (p. 178). Além disso, a prática está presente no decorrer de todo o curso, conforme o previsto no projeto.

[...] o currículo de Geografia revela preocupação com uma formação pautada no domínio do conhecimento geográfico, dos conteúdos escolares a serem socializados, na dimensão interdisciplinar dos conteúdos e, sobretudo, na necessidade de desenvolver competências e habilidades referentes ao domínio do processo didático-pedagógico. Nessa perspectiva, a presente proposta ao conceber a dimensão pedagógica inserida no conjunto das atividades curriculares, busca romper com a concepção que a limita a aspectos isolados ou que a restringe ao estágio supervisionado. Assim, a prática de ensino e outras disciplinas pedagógicas estão presentes ao longo do curso, permeando todo o processo de formação do professor, no interior das áreas e das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, visando a articulação das diferentes práticas pedagógicas, numa perspectiva interdisciplinar. (PPP/IES Z, 2005, p. 45).

No projeto pedagógico da IES Y, “são destinadas 400 horas-aulas às práticas compreendidas como atividades aplicadas” (MORAIS; OLIVEIRA, 2008, p. 179). Apesar de não explicitar claramente a noção de prática concebida para as atividades curriculares, o termo “atividades aplicadas” sugere que as disciplinas podem ser organizadas na perspectiva do denominado modelo de aplicação das teorias. Essa perspectiva é tratada por Pimenta e Lima (2004), ao se referirem a uma perspectiva tradicional de estágio supervisionado. Sabe-se, entretanto, que tal modelo pode se efetivar

em qualquer outra disciplina do currículo. No caso da Geografia, é muito comum a organização de práticas de ensino em diversas disciplinas em que o trabalho de campo é o momento da aplicação/comprovação da teoria.

Na IES X, por sua vez, assim como no projeto da IES Z, a prática como componente curricular perpassa o conjunto das disciplinas e é articulado com os conteúdos específicos e com os pedagógicos. No caso dessa IES, não ocorre a demarcação do lugar e o momento em que o aluno integrará as 400 horas de práticas, conforme é afirmado no PPP:

[...] a prática de ensino e outras disciplinas pedagógicas estão presentes ao longo do curso, permeando todo o processo de formação do professor, no interior das áreas e das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, visando a promover a articulação das diferentes práticas pedagógicas, numa perspectiva interdisciplinar. (PPP / IES X, 2006, p. 22).

Percebe-se que uma série de aspectos que orientam a formação do professor em geral, vistos no início desse capítulo, estão presentes nos projetos pedagógicos das universidades goianas que formam professores de Geografia. Além disso, autores que, na atualidade, são referências da formação de professores, estão citados nos projetos de formação de docentes de Geografia das três universidades goianas, bem como em boa parte das referências das pesquisas de Santos (2003) e Khaoule (2008). Nesse sentido, uma das questões a ser respondida no processo de formação dos professores das licenciaturas das IES goianas é em que medida essas referências se manifestam no processo de construção de conhecimento dos licenciandos.

1.3.3 Os referenciais de formação do professor de Geografia segundo os depoimentos dos alunos

Nessa parte do trabalho, serão apresentados os dados da pesquisa que foram coletados por meio das entrevistas coletivas realizadas com as turmas selecionadas para compor os dados. Foram realizados seis encontros com cada turma, preferencialmente no início e no fim dos semestres de 2007 e 2008. O intuito das entrevistas era identificar os planos de estudos dos alunos e as ações efetivadas, bem como a percepção deles em relação ao curso de

Geografia, às atividades realizadas e às condições institucionais para a formação.

Com base nesses encontros semestrais e nos depoimentos dos alunos, será traçado um perfil das três IES, relativo à ação formativa desses alunos, suas expectativas de formação profissional, bem como a maneira como eles percebem os investimentos institucionais nessa formação.

Os alunos da IES X

Na IES X, um total de vinte e seis⁵ alunos cursam a licenciatura em Geografia, com previsão de concluir o curso em 2008. Desse total de alunos, a maioria participou das reuniões, nas quais foram realizadas as entrevistas coletivas. Somente dezoito alunos escreveram algumas narrativas. Com base nas entrevistas realizadas com esses alunos, foi possível suscitar aspectos de sua formação, os quais serão apresentados a seguir.

Com relação aos investimentos realizados pelos alunos da IES X, foi percebido baixo investimento dos discentes na formação inicial, os quais decorrem, segundo os depoimentos, do fato de esses alunos, em sua maioria, serem trabalhadores⁶. Mesmo os alunos que não trabalhavam, um total de dois, não foi apresentaram grandes investimentos em sua formação. Outro fator decorrente dos baixos investimentos na formação inicial advém da baixa expectativa com a profissão. Apesar de estarem na licenciatura, muitos declararam que seu interesse maior seria o bacharelado em Geografia.

Denomina-se baixo investimento dos alunos na formação inicial o fato de ser pequeno o tempo destinado para estudos, o não envolvimento em atividades acadêmicas fundamentais na formação e a não busca de oportunidades consideradas potencializadoras da formação acadêmica de alunos de graduação, como, por exemplo, monitorias, bolsas de iniciação científica, grupos de estudos, realização de trabalhos para apresentação em eventos. Essa é a característica básica da maioria dos alunos de licenciatura

⁵ Nessa IES, duas turmas das licenciaturas foram sujeitos da pesquisa, sendo a que a maioria deles, 19 alunos, eram do turno noturno e os demais do matutino. A caracterização será realizada a partir das percepções dos alunos, independentemente do turno em que estudavam.

⁶ Essa sondagem foi realizada no primeiro encontro e apenas dois alunos do noturno disseram que não trabalhavam. Do matutino, dos seis alunos apenas um era trabalhador.

em Geografia dessa IES. A exemplo, eis a fala de um aluno, durante a primeira entrevista realizada com o grupo:

(1) Nossas atividades de estudo resumem-se em sair do trabalho ou de casa e vir para a universidade assistir as aulas, em grande parte sem ler os textos, e depois voltar para casa. Nos finais de semana, fazemos nossos trabalhos e, às vezes, estudamos para alguma prova. (ALUNO 1, IES X)

Essa fala revelou, naquele momento a realidade da maioria dos alunos. Ao perguntar se alguma pessoa concordava com a fala do colega a maioria manifestou que sim.

Apesar de essa ser a realidade da maioria, alguns alunos consideram importantes os investimentos pessoais na formação. Nessa IES, dois alunos são monitores de laboratório, dois participam de um programa de estudo tutorial, um aluno participa de um projeto de pesquisa como bolsista de iniciação científica, outro exerce uma monitoria e uma aluna participa de um grupo de estudo. Os alunos citados representam um diferencial nos investimentos para a formação na primeira entrevista realizada. No início de 2008, outra aluna ingressou-se como bolsista de iniciação científica em um projeto de pesquisa. Esse grupo julga que se não tivessem a inserção nessas atividades, certamente teriam outra formação. Nos depoimentos, os alunos engajados em alguma atividade de sala disseram que se sentem mais motivados e, em muitos casos, no dever de estudar mais, de escrever e de participar de eventos apresentando trabalhos. Segue o depoimento de um aluno sobre as atividades desenvolvidas:

(2) Quando eu tinha a bolsa monitoria eu achava as atividades mais repetitivas. Agora que eu tenho uma bolsa PIBIC, minha aprendizagem é maior. Agora leio mais, tenho que redigir mais e mudei minha participação na sala de aula, participo mais, tenho mais segurança. (ALUNO 6, IES X)

Com relação às expectativas de formação, constatee em alguns alunos uma forte valorização da Geografia, uma descrença em relação à profissão professor e algumas insatisfações relativas à instituição formadora, principalmente, por parte dos alunos do noturno.

No que diz respeito à Geografia, todos os alunos estão satisfeitos com a escolha do curso. Consideram-na uma ciência capaz de empreender crítica à realidade social e, portanto, capaz de transformar a visão acrítica que as pessoas têm da realidade. Nos depoimentos, os alunos disseram que as mudanças na compreensão da realidade foram gradativas e conflituosas, principalmente, porque havia uma perspectiva religiosa de ver o mundo. Ao perguntar o que promoveu essa mudança, os alunos atribuíram às disciplinas de Geografia Humana com destaque à Geografia da América Latina, Geopolítica e Geografia Agrária. Pelos depoimentos, conclui-se que foram as disciplinas que suscitaram teorias mais próximas da realidade.

Outra expectativa dos alunos em torno da sua formação decorre das atividades de pesquisa. Os que estão envolvidos com essa atividade como bolsistas de iniciação científica demonstraram entusiasmo nos estudos realizados e consideram-na atividade importante para aquisição de conhecimentos. Os que não tiveram essa inserção mencionaram desejo de participar de algum projeto e aguardavam, com certa ansiedade, cursarem a disciplina relativa à elaboração de projeto de pesquisa, bem como a escrita da monografia de final de curso. Esse desejo foi demonstrado por todos os alunos no primeiro encontro, realizado em maio de 2007.

Os alunos do curso de licenciatura de Geografia dessa IES consideram importante a profissão professor, entretanto, vários fatores os desmotivam no processo de formação profissional. O grupo explicitou que o momento atual desestimula o exercício da profissão. Os baixos salários, o desinteresse dos alunos pela escola e pela Geografia, a violência nas escolas, o descaso do poder público, dentre outros, foram apontados como motivos do atual cenário que os fazem desacreditar na profissão.

Quando os alunos fizeram os depoimentos, eles cursavam o Estágio I e, por isso, tinham ainda contato com a escola. Em junho de 2008, os alunos haviam experienciado a atividade docente na escola. Naquele momento, outros aspectos desmotivadores emergiram e uniram-se aos demais: a distância entre o que se aprende e o que se faz na escola é um exemplo. Nos depoimentos, os alunos explicitaram:

(3) Quando chegamos à escola nos sentimos uns ET's. Só que aí percebemos que para ser professor a experiência vale muito. Aí verificamos que a relação teoria e prática é um problema e quem está na formação de professores está fora da realidade. (ALUNO 20, IES X)

Apesar da pouca expectativa em relação à profissão, os alunos consideraram positiva a experiência com o estágio. Para eles, apesar da distância entre teoria e prática dominante na estruturação dos cursos, a metodologia do estágio que se baseia em problematizar alguma situação na escola campo, planejar uma intervenção e desenvolver o plano foi algo desafiador. Com isso, foi possível perceber a articulação da pesquisa com o ensino.

Em relação à avaliação que os alunos fazem da IES, existem aspectos positivos e aspectos que desmotivam a formação. O quadro docente do curso de Geografia e os laboratórios são apontados como aspectos potencializadores da formação do professor de Geografia nessa IES. Os professores possuem alto nível de formação acadêmica, ministram boas aulas e demonstram conhecimento e domínio dos conteúdos da matéria. Os laboratórios são bem estruturados e capazes de ampliar a formação. Consideram, entretanto, que alguns laboratórios são de domínio restrito aos pesquisadores e que muitos professores discriminam os alunos da licenciatura por considerar que eles não fazem pesquisa. Esse sentimento foi explicitado na entrevista realizada no mês de abril de 2008, quando os alunos disseram que foi criada uma turma de projeto de pesquisa separada da do bacharelado. Essa separação decorreu, segundo os depoimentos, da solicitação do docente da disciplina que não a considerava importante para a licenciatura.

Outro aspecto criticado pelos alunos diz respeito a problemas no currículo de licenciatura. Um desses problemas reside na sobreposição de conteúdos nas disciplinas pedagógicas. Outro trata-se de disciplinas que consideram fundamental para o curso de Geografia e que são oferecidas como disciplina optativa, a Geografia da América Latina, por exemplo.

No geral, os alunos do noturno queixaram-se mais das condições de oferta do curso de Licenciatura em Geografia. Eles basicamente não têm acesso aos laboratórios, a grupos de estudo e até mesmo a muitas

informações sobre o curso e à Geografia por parte da secretaria e da coordenação.

Os alunos da IES Y

Na IES Y, vinte e cinco alunos cursam a licenciatura em Geografia, também concluíram o curso em 2008. Todos os alunos concordaram em participar da pesquisa. Foram realizadas duas entrevistas em 2007 e duas em 2008. Os objetivos dessas entrevistas eram relacionadas a obtenção de informações sobre os aspectos mais significativos da formação inicial desses alunos, os investimentos pessoais e institucionais na formação e as expectativas em relação à formação profissional.

Assim como na instituição X, os investimentos na formação inicial pelos alunos são baixos e os motivos são os mesmos apontados na IES X: a maioria possui emprego. Isso implica em haver pouco tempo para dedicarem-se aos estudos. Além de pouco investimento por parte do aluno, a situação é mais grave se consideradas as oportunidades dadas pela instituição. Dois alunos são bolsistas de iniciação científica e dois são monitores de Cartografia. Ambos são voluntários. Segundo os alunos, a IES não oferece programas e projetos que incentivem a formação do aluno. A monitoria que exercem é um empreendimento dos professores e dos alunos na realização da atividade que, no caso, não é institucional.

Os depoimentos apontaram com unanimidade para a deficiência da universidade para a formação do professor de Geografia. A formação é decorrente quase exclusivamente das aulas teóricas, excetuando a realização de um seminário interno por ano e algumas aulas de campo.

Os problemas institucionais para a formação do professor de Geografia, além dos mencionados, dizem respeito ao restrito acervo bibliográfico disponível na biblioteca, à falta de equipamentos no recém-inaugurado laboratório de geoprocessamento, à falta de ônibus para trabalhos de campo, à inexistência de outros laboratórios e à falta de mobilização institucional para os eventos de âmbito regional e nacional.

Os alunos consideraram também desmotivadoras as dificuldades de aprendizagem que enfrentam em torno das disciplinas de teoria da Geografia e

de Geomorfologia. Assim como os alunos da instituição X, a dificuldade reside essencialmente na falta de relação dos conteúdos com a realidade. Outro fator que dificultou a aprendizagem dos alunos diz respeito ao desempenho de alguns professores na sala de aula. Para eles, alguns professores não cumprem o programa, passam muitos filmes e não os discutem na sala, dentre outras formas de não cumprimento do ementário.

Das atividades realizadas durante o curso e que potencializaram a formação desses alunos, foram citadas a realização de um trabalho de campo no município de Paraúna, o trabalho de Didática realizado na escola e a participação na organização de eventos. Um aluno mencionou a importância de um artigo científico, produzido no segundo semestre de 2006.

Também para esses alunos, a Geografia é aspecto motivador para a formação. Diferentemente dos alunos da IES X, os da instituição Y demonstraram mais motivação para a profissão professor. Quando ingressaram no curso, todos sabiam de que se tratava de uma licenciatura. Quatro disseram que escolheram Geografia por falta de opção e apenas três alunos disseram que não pretendem ser professor. Para eles, a motivação em ser professor não é fruto dos salários pagos à categoria, mas sim da possibilidade de emprego na cidade onde moram (boa parte dos alunos vem de outras cidades do interior do Estado) e das atividades desenvolvidas na disciplina Didática de Geografia.

Outra motivação está relacionada à realização do projeto de pesquisa. Segundo os alunos, é nessa disciplina e nas atividades a ela integradas que eles empreendem mais esforço e tempo para o estudo. Com exceção dos alunos bolsistas de iniciação científica, os demais experienciavam pela primeira vez nessa disciplina o exercício da pesquisa e eram intensas as expectativas em relação à monografia.

Ressalta-se ainda que as expectativas dos alunos em relação à sua formação, tanto do ponto de vista das condições institucionais como dos investimentos. Eles mantiveram as mesmas durante todos os encontros realizados em 2007 e 2008.

Os alunos da IES Z

Sete alunos da IES Z, com previsão, na época da entrevista, para colação de grau em 2008, estavam matriculados na Licenciatura em Geografia. Desses alunos, apenas uma não participou da construção das narrativas. Também com esses alunos, foram realizadas duas entrevistas em 2007 e duas em 2008.

Os investimentos na formação empreendidos pelos alunos dessa IES não se diferencia das demais. Todos os alunos trabalhavam durante o dia e possuíam pouco tempo para dedicarem-se às leituras básicas das disciplinas do curso. Em 2007, apenas um aluno empreendia mais tempo para estudo pelo fato de trabalhar somente até às 14 horas. Até as 19 horas, esse aluno dedicava seu tempo à monitoria de Graduação. O mesmo aluno tornou-se bolsista de iniciação científica no segundo semestre de 2007 e, por isso, dedicava quatro horas diárias para os estudos.

O desejo de uma melhor formação fez com que três outros alunos da turma ingressassem em um grupo de estudo no segundo semestre de 2007. A participação nesse grupo motivou-os a investir na formação e levou-os a reprogramarem o tempo para 2008, de forma que dedicariam mais tempo para estudarem. Com isso, mais quatro alunos ingressaram em projetos de pesquisa como bolsistas de iniciação científica e continuam participando do grupo de estudos. Em depoimentos, os alunos revelaram o quanto foram importantes essas atividades para a sua formação.

(4) A forma como as atividades são desenvolvidas, faz com que tenhamos que estudar mais e com mais atenção. Todos os textos devem ser compreendidos e discutidos com os colegas. Aí um vai esclarecendo um ponto, o outro esclarece outro ponto e, com isso, conseguimos um bom aprendizado. (ALUNO 8, IES Z).

A participação de quatro alunos dessa turma em grupo de estudo fez com que, nas atividades cotidianas das disciplinas, a mesma metodologia do grupo de estudo fosse desenvolvida com toda a turma. Essa situação modificou o processo de aprendizagem de um aluno, que afirmou: “sempre gostei de ler, mas tinha muita dificuldade no início do curso”. (ALUNO IES Z).

Para os alunos dessa IES, a Geografia também foi uma escolha satisfatória para a formação de nível superior e a docência é a profissão que todos desejam exercer. Os depoimentos revelaram certo encantamento com o conhecimento construído ao longo do curso. Alguns depoimentos demonstram a noção de conhecimento presente nesses alunos ao falar do curso:

(5) O mundo acadêmico é uma descoberta e muda nosso olhar para a realidade. Isso muda nossa situação na sociedade, pois nos sentimos com maior responsabilidade. O universo do senso comum é mais confortável. (ALUNOS 4 e 7, IES Z).

Além dessas atividades, consideradas potencializadoras na formação inicial, os alunos disseram que os trabalhos de campo e a disponibilidade dos professores em esclarecer dúvidas contribuem muito para a formação acadêmica. Outro aspecto que fez diferença na formação decorre da participação em eventos, principalmente na apresentação de trabalhos. No segundo semestre de 2007, todos os alunos apresentaram trabalhos em eventos na própria IES e em outras universidades. Segundo um dos alunos, “quando apresentamos trabalhos o fazemos com muita segurança daquilo que propusemos a fazer. Para isso, temos que estudar muito”. (ALUNO IES Z).

Assim como nas demais IES, a pesquisa é uma atividade motivadora na formação desses alunos. Além da inserção de quatro alunos em projetos de pesquisa como bolsistas, todos realizavam com entusiasmo o projeto de pesquisa e eram muitas as expectativas para a escrita da monografia, que ocorrera no segundo semestre de 2008. Vale ressaltar que diferentemente das IES X e Y, nessa instituição, as pesquisas realizadas pelos alunos devem versar sobre o ensino da Geografia.

Das condições oferecidas pela instituição para a formação, os alunos as julgam precárias, visto que faltam laboratórios de cartografia e de geoprocessamento. A instituição não dispõe de recursos para as atividades de campo e o acervo de Geografia na biblioteca é insuficiente.

Esses depoimentos evidenciaram que alguns aspectos considerados referenciais para a formação do professor de Geografia não se efetivam amplamente na formação inicial do profissional. Em que pese as diferenças entre as IES, os baixos investimentos na formação dos alunos é um aspecto

comum no contexto desta pesquisa. As especificidades e maiores detalhes sobre o conhecimento construído, tendo por base outras fontes, será objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE GEOGRAFIA URBANA E O CONHECIMENTO CONSTRUÍDO PELOS LICENCIANDOS

Nesse capítulo, serão apresentados inicialmente os resultados das narrativas escritas pelos sujeitos dessa pesquisa, tendo-se em vista a uma classificação dos tipos de conteúdos que elas apresentaram. Em seguida, tomamos aquelas que explicitaram melhor conteúdo para analisarmos o conhecimento profissional construído pelos alunos durante sua formação nos cursos de licenciatura de Geografia das três universidades Goianas, objeto dessa pesquisa. As narrativas selecionadas, por explicitarem um aprendizado mais sistematizado pelos alunos, são aquelas que tratam do conhecimento construído em torno das disciplinas de Geografia Urbana, Geografia da Indústria, Didática da Geografia e Estágio Supervisionado. Essa seleção decorreu do fato de que foram as disciplinas comuns a todas as quatro turmas que participaram da pesquisa. Com isso, se quer dizer que o conhecimento geográfico a que se refere nesse capítulo tratará da Geografia Urbana e seu ensino.

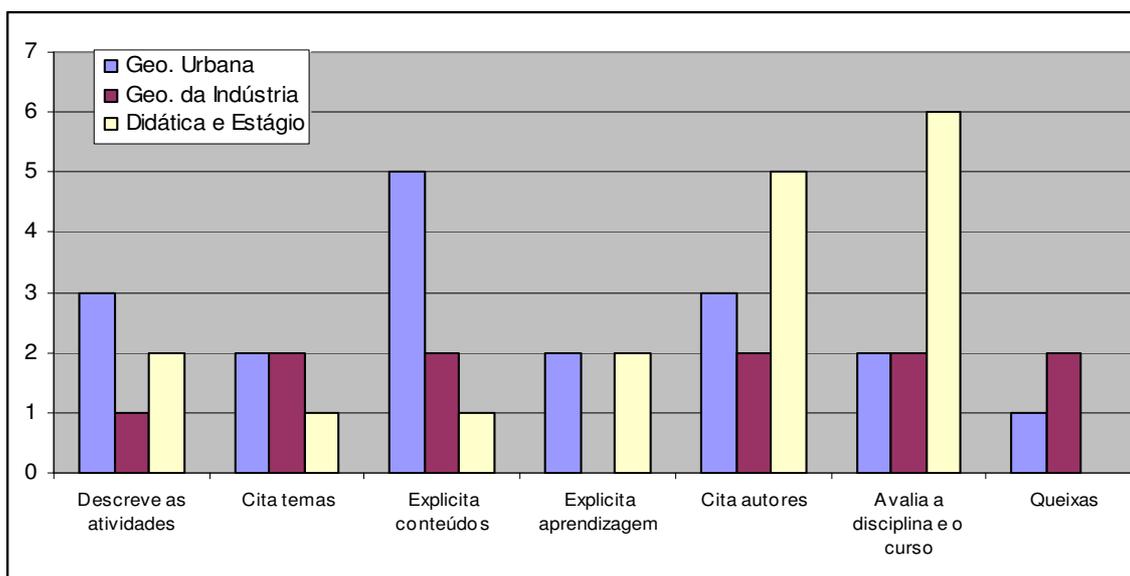
Na análise das diferentes narrativas, percebeu-se que os conteúdos delas possuíam aspectos em comum. Algumas explicitaram essencialmente as atividades desenvolvidas nas disciplinas cursadas; outras apenas citavam os temas tratados nas respectivas disciplinas, outras ainda, para além dos temas, descreviam os conteúdos da disciplina com maior detalhe. Algumas narrativas avaliavam a disciplina e/ou o curso de Geografia, outras relataram substancialmente queixas. O fato é que poucas narrativas explicitaram conhecimento. Um mesmo texto poderia ter mais de uma dessas situações e em outros se observou a citação de autores como referência da disciplina.

Os critérios utilizados para classificar as narrativas que explicitam conhecimento foram os seguintes: texto com boa estrutura das ideias (coerência e coesão), texto que explicitasse o conteúdo da disciplina como

resultado de análise própria do narrador e texto que explicitasse conceitos, bem como o sentido desses conceitos para a Geografia ou para situações concretas da realidade. Abaixo são apresentados os conteúdos das narrativas escritas pelos licenciandos de Geografia das três universidades goianas.

A - Em relação aos alunos da IES X, foi produzido um total de 30 narrativas sobre as disciplinas de Geografia Urbana, Geografia da Indústria, Didática da Formação do Professor e Estágio Supervisionado de Geografia. Os textos tinham por objetivo, evidenciar o que eles aprenderam nas referidas disciplinas, quais foram os esforços e as dificuldades enfrentadas para construir esse aprendizado. Os dados evidenciam baixo índice de conhecimento construído pelos alunos nas disciplinas citadas, conforme se verifica Gráfico 5.

GRÁFICO 5: CLASSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS NARRATIVAS ESCRITAS PELOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA IES X, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Verifica-se que o aspecto que predominou nas narrativas dos alunos dessa IES foi a avaliação da disciplina ou do curso de Geografia. As narrativas com conteúdos dessa natureza incidiram predominantemente nas disciplinas de Didática e de Estágio. O aspecto mais recorrente decorre do fato de que os alunos considerarem grande a quantidade de disciplinas pedagógicas no curso

de Geografia, em detrimento das disciplinas específicas e por acharem que ocorreu muita repetição de temas entre as didáticas do curso, a exemplo da narrativa⁷ a seguir:

(6) A disciplina de Geografia Urbana surgiu no curso de Geografia num momento que o mesmo estava ou ainda está saturado de disciplinas voltadas para a licenciatura. São tantas as disciplinas da Pedagogia que hora ou outra da vontade é de sair do curso, abandonar, algo que, nos dois primeiros anos, se mostrou tão importante para o conhecimento, ou seja, as matérias como Geopolítica, Geologia, Geomorfologia, Geografia Agrária, Demografia e tantas outras davam a entender que o curso era mesmo de Geografia. *Tive refletindo sobre o curso de Geografia a cada dia e não tenho dúvida de que a “Ciência Geográfica”, principalmente depois da década de setenta, ou seja, a Geografia Crítica é algo que não tenho palavras para definir a grandiosidade que é com essa forma de ver, entender, refletir sobre um determinado objeto.* (grifo meu) Mas os momentos de bonança sempre surgem e foi com a Geografia Urbana e Pedagogia que consegui permanecer no curso, já que a insatisfação é tamanha. Exemplo: cursar por quatro anos ou mais o curso de Geografia que se parece mais com Pedagogia e não cursar disciplina como Geografia de Goiás, que por sinal a mesma é optativa e quase sempre é oferecida nos turnos matutino e vespertino. E não para por aí, quatro didática, quatro estágios, Educação Brasileira, Psicologia e outras que insistem ou até mesmo se expõem como mais importante no curso de Geografia. O curso de Geografia está passando por um momento de falta de identidade, creio que a graduação não é mais de Geografia, nem pedagogia. Muitos defendem que é necessário essas disciplinas mais devemos ficar atentos para não cair no conto do “pedagogo”. Voltando para o que é o verdadeiro objetivo dessa pesquisa, devo ressaltar que embora o momento em que a disciplina Geografia Urbana surgiu não era dos melhores, ela a disciplina é um exemplo de Geografia, GEOGRAFIA, GEOGRAFIA e a maneira que o professor trabalhou essa disciplina contribuiu e muito para sentirmos ainda o suspiro, ou a luz lá no fundo, que a Geografia insiste em sobreviver. A Geografia está perdendo o seu território não para a História, não para a sociologia, mas para a Pedagogia, e não tenho nenhum interesse em dar aulas, porque não é o pedagogo e nem o Geógrafo que está sendo formado, não é digno de dar aula dessa disciplina que é tão importante para a classe dos proletários. (ALUNO 11, IES X).

⁷ Os textos das narrativas transcritos no trabalho estão como foi escrito pelos seus autores, com exceção da paragrafação.

Apesar de esse texto ter sido classificado como aquele que explicita avaliação da disciplina e do curso, encontram-se indícios de aspectos que potencializam a construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, levaram o aluno a valorizar alguns conteúdos na sua formação, como é o caso dos conteúdos próprios da Geografia, conforme o grifo destacado na narrativa. Entretanto, o fato é que o graduando explicita um aspecto bastante comum na formação do professor de Geografia: a ideia de que para se ensinar a Geografia basta uma boa formação no campo disciplinar da ciência. Segundo essa idéia, um bom professor de Geografia seria aquele que possui o domínio dos conteúdos da Geografia, sendo esse o único requisito (ou pelo menos o mais importante) para se ensinar a disciplina. A essa ideia, junta-se, ainda, o fato de que a referência principal para a formação do professor de Geografia é o bacharelado. Dessa forma, são comuns avaliações indicarem que alguns cursos de licenciatura conseguem formar bons bacharéis.

Pode-se dizer que o que está por trás dessas ideias é, por um lado, o desconhecimento dos aspectos que caracterizam a profissão professor e, por outro, uma desvalorização desse profissional e das teorias que orientam as práticas de ensino em Geografia.

Têm-se discutido frequentemente nos últimos anos o processo de formação docente e a construção de uma identidade do profissional para uma educação que seja eficiente. Nesse contexto, reflete-se também como a sociedade atual afeta a escola, transferindo a ela e, principalmente, aos professores, um número cada vez maior de funções para as quais nem sempre eles estão preparados. São funções que, segundo estudiosos do tema, não estão relacionadas diretamente com a profissão docente. O fato de o professor assumir para si responsabilidades que não são inerentes ao seu trabalho, decorre, dentre outros fatores, do fato de os professores desconhecerem a sua profissão. Das diversas pesquisas sobre o assunto, é recorrente a ideia de que é preciso ter clareza das funções do professor para que possam construir uma identidade compatível com a educação que se pretenda. Para Guimarães (2004), essa identidade profissional é construída, também, na formação inicial da qual faz parte, dentre outros aspectos, o domínio de um corpo de saberes sobre a profissão. A literatura da área aponta que SER PROFESSOR significa, antes de tudo, ser um sujeito capaz de utilizar o conhecimento e a experiência

para desenvolver-se em contextos pedagógicos práticos. A aquisição desses saberes profissionais deve, portanto, estar na base da formação inicial docente.

O segundo aspecto predominante nos conteúdos das narrativas foi a descrição dos conteúdos das disciplinas com mais detalhe. O terceiro e quarto aspecto, que caracterizaram o teor desses textos, foi a descrição das atividades da disciplina e a citação dos temas que foram tratados na disciplina, respectivamente. Os textos a seguir são exemplos do que foi dito anteriormente:

(7) Do artesanato, passando pela manufatura e chegando à indústria, mudou-se a divisão do trabalho. A exploração da mão-de-obra do trabalhador se acentuou, e o lucro dos detentores dos meios de produção aumentaram. Para confrontar os grandes industriais, surgem os sindicatos, violentamente reprimidos em várias ocasiões. Nota-se também a influência da indústria na formação de diversas cidades pelo mundo, sua espacialização em função de variáveis como matéria-prima, mão-de-obra, mercado consumidor, etc. Finalizando, as indústrias trouxeram consigo alguns problemas, como poluição do ar e dos mananciais de água, desemprego (pela constante evolução da técnica), entre outras. (ALUNO 17, IES X, sobre a disciplina Geografia da Indústria, 2007).

(8) A primeira didática oferecida pelo professor A teve um momento conturbado. Por motivos pessoais o professor da disciplina teve que abandonar a sala de aula. Depois de algumas semanas, retornamos à aula com uma nova professora B que deu continuidade com o conteúdo iniciado pelo professor anterior, as tendências pedagógicas. Fizemos atividades em sala e produzimos alguns textos, foi uma disciplina (Didática I) “feita nas coxas”. No semestre seguinte, a professora B assumiu a Didática II. A professora tem um grande compromisso com o que faz: dar aulas. Manteve o mesmo assunto do semestre anterior, mas já consegui entender o que poderia ser a Didática. Seu tom de voz fez com que as aulas tornassem cansativas. Mas, no entanto, ela trabalhava um conteúdo no qual ela tem grande conhecimento. Chega a Didática III e o professor C assumiu a disciplina. Fez alguns trabalhos práticos com a sala e discutiu textos e autores como Libâneo e Cavalcanti. Era um professor que demonstrava um desconhecimento em estar trabalhando em uma área onde tinha pouco conhecimento. Mas ele deu uma aula que até hoje me lembro. Fomos discutir o que é um plano de aula? Para que serve? Tinha várias dúvidas sobre o assunto consegui tirar algumas. É um cara que tem muitas leituras mas não tem didática para ensinar a disciplina de Didática III. Outro momento positivo foi no quarto momento (Didática IV). A professora D organiza um trabalho em grupo. O objetivo do trabalho era estudar o livro didático. Quais as categorias geográficas mais utilizadas, exercícios, ilustrações etc. Vimos o livro didático de uma forma bem diferente em relação como eu pelo menos enxergava. Por ser professor, já há alguns anos, fez com que eu olhasse os livros didáticos enviados pelas editoras com outros olhos.

Sempre achei que faltava prática nas aulas de didática. Que prática na verdade? O professor E assumiu Didática V. Resumi seu trabalho em como utilizar os recursos didáticos em sala de aula, tais como: quadro de giz, retroprojeto, jogos, etc. O restante do curso ficou limitado a algumas atividades em grupo direcionado ao campo. Como planejar um trabalho de campo? Muito bom, quando o professor utilizou critérios coerentes para avaliar os trabalhos. Como tudo isso foi trabalhado no mesmo período das disciplinas de estágio. Para mim, estando já na profissão, não foi surpresa estudar o cotidiano da escola, como funciona uma escola, e mais aprendi a fazer um plano de curso e de aula. Acho que não sabia fazer. (ALUNO 12, IES X)

Quatro narrativas explicitaram, por meio de um texto mais elaborado, aprendizagem de conteúdos das disciplinas da Geografia, ao mesmo tempo em que fizeram uma análise das disciplinas pedagógicas.

(9) As experiências obtidas nas retro mencionadas disciplinas foram importantes no processo de construção de conhecimentos e habilidades necessárias para a profissão professor. Sobretudo, os debates ocorridos na sala de aula sobre as tendências pedagógicas na educação. O papel da educação e da escola de acordo com cada tendência e ideologia orientadora, entre outros aspectos que foram bastante produtivos na formação dos alunos para a licenciatura. Pode-se perceber que a Geografia tem um papel fundamental na construção de conhecimentos dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio. Isso porque os saberes geográficos já estão presentes no cotidiano dos sujeitos desde o início de suas vidas na sociedade; o primeiro contato da criança com o espaço de sua casa, seu quintal já cria uma relação profunda entre sujeito e lugar, sendo o lugar parte fundamental da existência do ser, segundo Sartre. Para Cavalcanti (1998 e 2006), o professor de Geografia é o mediador do processo de construção de um saber escolar de Geografia, ou melhor, de um saber geográfico escolar, em que as geografias da vida tornam-se geografia escolar, científica. Vimos também que a partir da segunda metade do século XX, a Geografia recebe influência da chamada Geografia Crítica, orientada principalmente, pela ideologia marxista e, com isso, passa a defender práticas pedagógicas para o ensino de Geografia que leva a uma formação de cidadãos e cidadãs críticos e capazes de revelar as facetas do sistema capitalista contemporâneo. As questões sociais ganham relevância nos conteúdos de Geografia nas escolas e vemos nos livros de "MELLEN" Adas os primeiros movimentos para a transformação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Autores como Vesentini, Vlach, Cavalcanti, Corrêa, Castellar, entre outros, abordam bem as tendências pedagógicas para uma formação cidadã no ensino de Geografia. No entanto, é preciso ainda ampliar o debate da prática pedagógica do professor de Geografia com a inserção de obras que enriquecem o debate como as obras de Arroyo, Libâneo, Callai, Freire, Hisdorf, entre outros, que discutem a importância e o papel da escola, da educação e suas relações com várias correntes existentes. Essa amarração com os autores fora da Geografia foi limitada, como também foi limitada a leitura da realidade escolar por parte de alguns professores que estiveram presentes nesse

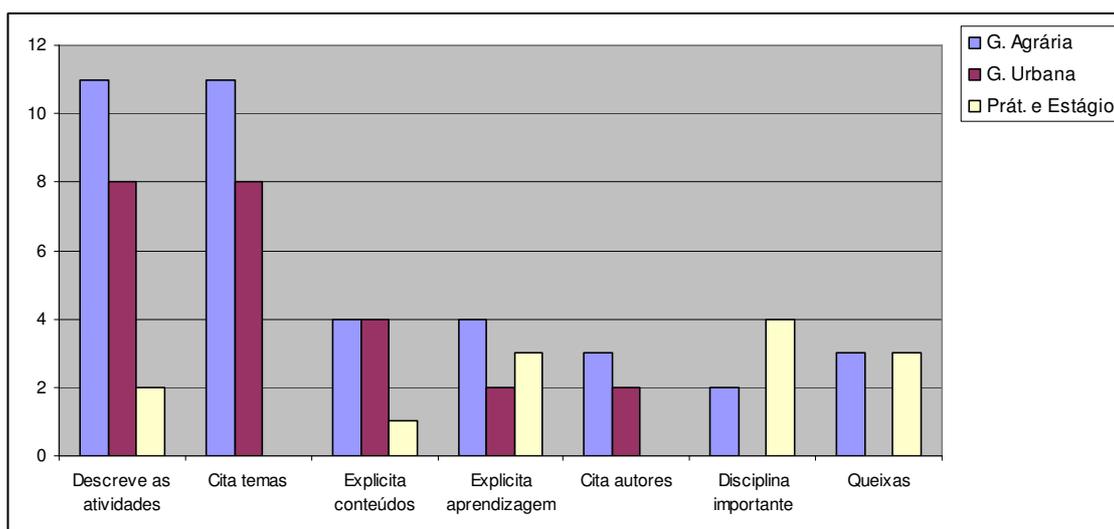
processo. Isso foi percebido no momento do estágio em que a realidade escolar se confronta com a academia diante do olhar investigativo do estagiário. (Aluno 13, IES X)

Três narrativas constituíram-se, essencialmente, em espaço para que o aluno explicitasse suas queixas ou em relação ao conteúdo da disciplina e ao trabalho do professor ou em relação ao curso.

Em diversas narrativas, ocorria a citação de autores dos textos básicos, trabalhados nas disciplinas ou autores que foram referência para o conteúdo da narrativa.

B - No caso da IES Y, foi produzido um total de 60 narrativas pelos licenciandos nas disciplinas de Geografia Agrária, Geografia Urbana, Didática da Geografia e Estágio de Geografia. Da mesma forma que a IES X, o texto deveria evidenciar o aprendizado nas disciplinas, os esforços e as dificuldades para o referido aprendizado. Entretanto, o aluno estaria livre para escrever outros aspectos relativos à disciplina cursada. Os dados evidenciaram, no caso dessas disciplinas, que o conhecimento não foi construído com grande intensidade pelos licenciandos. Veja os resultados no Gráfico 6:

GRÁFICO 6: CLASSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS DA LICENCIATURA DE GEOGRAFIA DA IES Y, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.

Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Percebe-se que em relação aos conteúdos das disciplinas de Geografia Agrária e de Geografia Urbana, na maioria das narrativas escritas pelos alunos, houve apenas descrição das atividades realizadas pelo professor da disciplina ou apenas listagem dos temas tratados nas aulas. Já no caso da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado prevaleceu a avaliação da importância dessa disciplina para a formação do professor⁸. Três alunos explicitam conhecimento mais elaborado que os demais e três fazem queixas da disciplina. Tais queixas dizem respeito à quantidade de tempo para as disciplinas pedagógicas e por considerarem conteúdos repetitivos.

Seguem alguns exemplos de descrição das atividades nas aulas como conteúdo das narrativas:

(10) No decorrer deste ano aprendi em Geografia Urbana a desenvolver a atividade de leitura e o quanto é bom fazer atividades em grupo. No primeiro bimestre e no segundo também, fizemos seminários em grupo, provas e algumas atividades para entregar. Observação: tentamos fazer um trabalho de campo, porém a universidade não forneceu o ônibus. As apresentações dos seminários não foram tão positivas em aprendizagem como poderiam ser as aulas. (ALUNO 23, IES Y).

(11) No segundo semestre o professor [...] retornou e até agora não tivemos conteúdos novos. Ele voltou ao texto do primeiro bimestre do Ariovaldo Umbelino sobre o campesinato. Depois só assistimos aos filmes: “Amazônia em Chamas” que fala da vida de Chico Mendes e o filme “Brincando nos Campos do Senhor” sobre a ocupação da Amazônia. Neste mês até agora, não tivemos aula e a desculpa é que ele está ocupado com os orientandos de monografia e a nota será um debate no dia 29 de novembro de 2007, amanhã, entre os sem terra e os latifundiários. Resumindo, aprendemos o conteúdo de Geografia Agrária somente no período da professora B e é preciso que a universidade reveja seus quadros de professores para melhorar a formação dos alunos do curso de Geografia. (ALUNO 10, IES Y).

(12) O professor A, no começo do ano, introduziu com o texto da campesinato do autor Ariovaldo Umbelino. Logo entrou de licença prêmio e foi substituído por outro [...] que abordou a Revolução Verde, Agrícola, entre outros. O professor A retornou trazendo filmes para a sala com o intuito de apresentar o processo de apropriação da terra. Os filmes que foram passados: “Brincando nos Campos do Senhor”; “Amazônia em Chamas”. Com isso, até agora não tivemos mais esclarecimentos sobre o assunto. (ALUNO 9, IES Y).

⁸ Essa situação me fez refletir se os textos escritos nessas disciplinas não levavam em conta o fato de os alunos me conhecerem e saber que sou da Didática e, por isso, escreveram mais nessas narrativas. Se isso influencia, é uma pista de que minha pesquisa interfere na construção do conhecimento desses alunos.

Percebe-se que esses textos não explicitam conhecimento sobre as disciplinas cursadas. Limitam-se em anunciar as atitudes do professor no decorrer das aulas e em descrever os temas propostos. Alguns aspectos desses textos serão analisados no capítulo três como obstáculos tanto epistemológicos quanto didáticos para a construção do conhecimento e como atividades que não mediam esse processo.

Outros alunos expressaram como conteúdo básico de suas narrativas uma relação das temáticas estudadas nas disciplinas. Eis alguns exemplos:

(13) Fizemos, neste período, além da análise de textos sobre a formação do urbano mundial, principalmente europeu, desde um pouco antes do feudalismo (burgos) até a dinâmica atual. Este estudo foi feito em forma de seminário, entre outros aspectos analisados a segregação espacial no urbano mundial e num caso específico da América Latina. Destaque também feito baseado em Goiânia, como o capitalismo e a burguesia reordena o espaço, a criação ou expansão das periferias, surgimento das favelas, etc. A nova tendência de formação de sub-centros, descentralizando serviços, comércio. Estava prevista uma aula de campo para Goiânia, para analisar e verificar essas mudanças, mas a universidade não forneceu o ônibus para essa realização. (ALUNO 5, IES Y).

(14) Por meio dos estudos realizados em sala, através de debates e discussões de textos previamente lidos, foi possível compreender os seguintes conteúdos: a revolução agrícola no Brasil, a história da revolução verde, os paradigmas do campesinato, arrendamento da terra e a história dos movimentos dos sem-terras. Os conteúdos foram apresentados de forma bastante interessante o que facilitou o aprendizado, não tornando as aulas cansativas. No que diz respeito às dificuldades apresentadas talvez tenha sido pelo cunho histórico que toma cada conteúdo, requerendo do aluno muita leitura. (ALUNO 4, IES Y).

(15) Durante o segundo semestre de 2007 as aulas foram poucas e poucos conteúdos. Nessas aulas, o tema trabalhado com prioridade foi a luta pela terra, tanto dos movimentos sociais quanto das tribos indígenas. Os movimentos sociais de luta pela terra, em confronto com os latifundiários talvez seja o principal foco das aulas do segundo semestre, mas o tema foi tratado com pouca objetividade e envolvimento por parte do professor e dos alunos. (ALUNO 13, IES Y).

(16) A partir de estudos que fizemos neste semestre do ano de 2008, foi possível obtermos conhecimentos sobre os temas: a formação de cidades, o espaço urbano e suas dinâmicas tais como a centralidade, a descentralização, os subcentros populares a segregação sócio-espacial, os agentes produtores do espaço, a coesão, as relações existentes entre o meio técnico-científico-informacional com a construção e produção das cidades. Esses conteúdos

foram ministrados por alunos do 4º ano de Geografia em forma de seminário a fim de obtenção de nota para o 1º e 2º bimestres. Eu, particularmente, obtive conhecimentos mais profundos. A partir de leituras para produção de TCC. Quanto ao ensino desenvolvido pelo professor deixa a desejar. Há desmotivação, falta de interesse e didática onde a aula se torna cansativa e sem valor algum por parte dos alunos. (ALUNO 22, IES Y).

Tanto as narrativas que possuem na sua essência a descrição das atividades realizadas nas disciplinas quanto aquelas nas quais os alunos citam os temas trabalhados na sala de aula, não expressam elementos que nos levam à inferência de que ocorreu aprendizagem nas disciplinas de Geografia Agrária e de Geografia Urbana.

Outras narrativas apresentaram um texto que evidencia maior detalhe sobre os conteúdos estudados nas referidas disciplinas, conforme a apresentada a seguir:

(17) Alguns fatos repercutiram no surgimento e no crescimento da urbanização e modernização, haja vista sobre contradições e conflitos. Desde o homem primitivo se preocupou com a morada como primeiramente onde enterrar seus mortos, mas tarde como abrigo, proteção, acasalamento, local de fabricação de seus utensílios. No filme “guerra do fogo” vimos bem nítidos estes fatores. A observação da natureza, como por exemplo, a cena em que os pássaros migram para outra região por causa do frio e a procura de comida, a importância do fogo, casas fixas, não sendo mais cavernas, mas aldeias onde surgem a presença do caçador que mais tarde seria o governante ou até mesmo recebendo o título de chefe político ou chefe religioso. O homem passa a organizar-se, surgimento de classes sociais, cidades fortalezas. Citamos por exemplo a cidade de Babilônia com sua estrutura opulenta onde Eufrates surgia como proteção (poço) e suas grandes muralhas. Com a industrialização o homem deixa o campo em busca de melhores condições, onde se formará aglomerados. A urbanização vai se dar de forma caótica, os chamados cortiços e o Estado terá o papel fundamental de especular. A estrutura da cidade será somente organizada quando se tornar um problema a classe rica. Vimos também a formação das centralidades, segregação, áreas cristalizadas. Os agentes estarão presentes nesse processo. Analisamos os livros como seminário: o espaço urbano (Corrêa); urbanização e industrialização (Ana Fani); Urbanização Brasileira (Milton Santos); conflito Trombas e Formoso (filme). (ALUNO 17, IES Y)

Percebe-se que essa narrativa se atém com maior detalhe aos conteúdos estudados na disciplina de Geografia urbana. Entretanto, não se configura como texto que explicita conhecimento construído na disciplina. O

mesmo apresenta problemas de organização das idéias e de assimilação dos conteúdos da disciplina.

(18) Dentro da disciplina de Geografia Agrária, obtive entendimento do processo de transição do feudalismo para o capitalismo e como o campesinato situou-se neste processo, através da discussão sobre sua persistência, existência e metamorfose dentro da concepção de vários autores. Vimos também o processo de Revolução Agrária e como ela se deu no mundo e no Brasil de forma diferenciada. Analisamos também a Revolução Verde, o que ela foi, os processos e características que a formaram, bem como os locais em que ela deu certo, como nos países de 1º mundo e em países de terceiro mundo nos quais ela não deu certo apenas transformando, porém, não modernizando a agricultura. Esforcei-me para entender o conteúdo da disciplina fazendo a leitura dos textos utilizados, participando dos debates em sala de aula para alcançar um entendimento que ainda está em processo, visto que tenho dúvidas, e dificuldade de interpretação na maioria dos pontos abordados. (ALUNO 15, IES Y)

A narrativa acima também explicita com mais detalhes do conteúdo estudado e apresenta uma estrutura textual melhor que a narrativa anterior. Entretanto, como o próprio aluno reconhece, não se configura em um sólido conhecimento sobre a disciplina. Essa avaliação crítica, explicitada no final de narrativa, é importante para o processo de construção do conhecimento.

Poucas narrativas exteriorizam conhecimento sobre as disciplinas. Apenas quatro em Geografia Agrária e duas em Geografia Urbana, produzidas por quatro licenciandos do curso de Geografia, apresentaram um texto bem estruturado, com elementos que demonstram ter havido assimilação dos conteúdos e fazem relação dos conteúdos das disciplinas com outras situações geográficas. Segue a narrativa que exemplifica essa situação:

(19) Ao observarmos os rumos que a Geografia vem tomando e a influência que esta tem para uma visão mais ampla dos aspectos globais, podemos perceber que a disciplina de Geografia Agrária abriu um leque de novas possibilidades de estudos e análises dos fatores sócio-espaciais. Categorias da Geografia como espaço, território e lugar ampliaram suas definições causando assim uma maior amplitude para a sala. Por meio da observação, leitura, análises e debates, observamos a importância da revolução agrícola, da revolução verde e do campesinato. Podemos considerar a revolução agrícola um marco para a comunidade mundial, pois foi uma reestruturação dos sistemas agrícolas no mundo. A Revolução Verde foi em parte uma utopia que almejava sanar a fome da população mundial e incorporar técnicas que aumentassem a produção. O campesinato, que vem de séculos e séculos teve grande dificuldade ao se adaptar ao sistema capitalista, pois ainda vinha de uma perspectiva

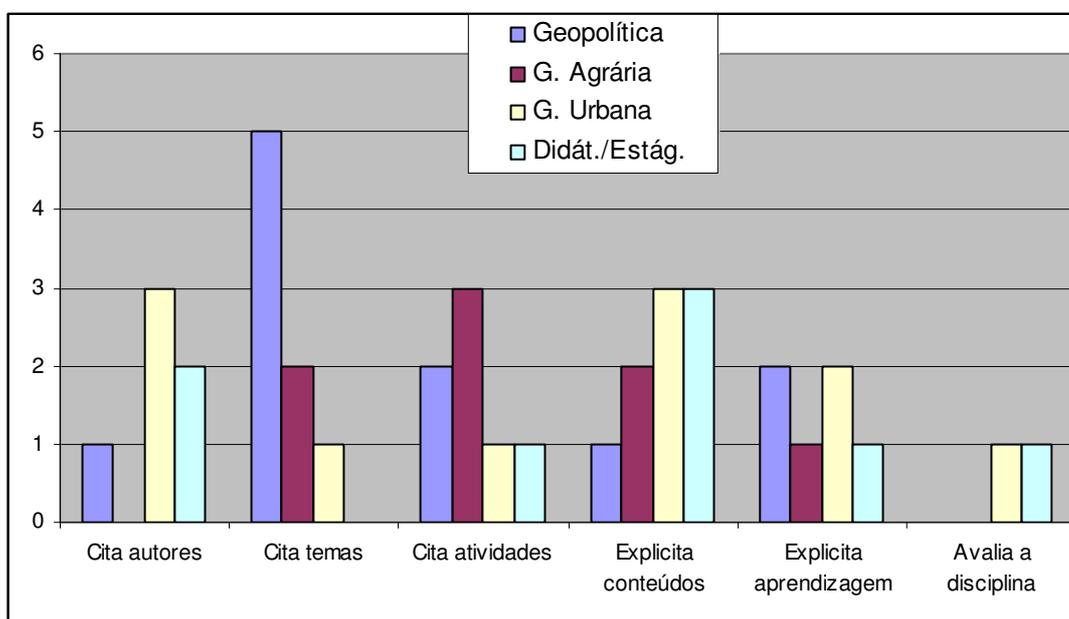
diferenciada. Termos como: Biogeografia, Biotecnologia, os cinturões agroindustriais que se formam próximos aos grandes centros com a função de abastecê-los foram de grande importância para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem. (ALUNO 24, IES Y).

Observa-se que o licenciando apresenta elementos no texto que procuram compreender o papel da Geografia Agrária no contexto da Geografia como Ciência tanto para compreensão dos fatores socioespaciais como para compreensão das categorias de análise da Geografia.

Por fim, vale ressaltar que poucas narrativas explicitaram autores relacionados às disciplinas. No caso da Geografia Agrária, três narrativas fazem referência a Ariovaldo Umbelino de Oliveira como autor de textos trabalhados na disciplina e, no caso da Geografia Urbana, Henry Lefebvre e Ana Fani Alessandri Carlos foram os autores citados. A referência a esses autores não está nas narrativas que foram classificadas como aquelas que explicitam aprendizagem pelo aluno na disciplina. Tais referências estão nas narrativas que expressam as atividades desenvolvidas nas disciplinas ou nas narrativas que citam os temas estudados.

C - Na IES Z, por sua vez, foi produzido, pelos sete licenciandos, um total de 24 narrativas com o objetivo de explicitar o aprendizado construído nas disciplinas de Geopolítica, Geografia Agrária, Geografia Urbana e nas Didáticas de Geografia/Estágio Supervisionado. Da mesma forma que nas demais IES, o texto deveria evidenciar também, os esforços empreendidos para esse processo e as dificuldades para o referido aprendizado. Entretanto, o aluno estaria livre para escrever outros aspectos relativos à disciplina cursada. Os dados evidenciaram, também no caso dessa IES, que o conhecimento não foi construído com grande intensidade pelos licenciandos. Veja os resultados no Gráfico 7:

GRÁFICO 7: NATUREZA DOS CONTEÚDOS EXPLICITADOS NAS NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA DA IES Z, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.

Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

No caso da IES Z, predominaram as narrativas nas quais a base do texto consistia na explicitação de algum conteúdo da disciplina. Da mesma forma que nos critérios para classificação das narrativas nas IES X e Y, esse tipo de texto vai além da mera citação de temas tratados na disciplina, mas não chega a explicitar aprendizado. A seguir, apresentaremos uma narrativa exemplificando esse caso:

(20) O processo de formação das cidades, desde os primórdios da humanidade quando viviam em grupos e a partir desses grupos organizavam-se as sociedades e logo as cidades. Ainda remotas, sem infra-estrutura que temos hoje, devido à ausência de algumas técnicas, ainda não descobertas ou aperfeiçoadas. As primeiras cidades surgiram na região da mesopotâmia, atual Iraque. A partir dali se expandiram rumo ao ocidente (Europa) e oriente (Ásia Menor). Já na era do Império Romano, as cidades se destacaram com pontos de concentração humana e política se expandindo cada vez mais. O comércio começa a se fortalecer em alguns pontos do Oriente Médio e Europa Mediterrânea. Com a Idade Média, as cidades se fecham e perdem relativamente o vínculo com outras cidades. Apenas por estradas onde com o passar dos tempos e o enfraquecimento do poder da igreja que fechou as cidades do mundo, se instalam pelos caminhos os pontos de comércio e encontro, dando origem a grandes centros urbanos

de hoje. Na Idade Média, as revoluções sociais ganham seu destaque e enfoque nas cidades principalmente as que abrigavam a realeza que abusava dos poderes sob a massa popular. E diante esta onda revolucionária, a burguesia se vê coagida e necessita de uma nova abertura para a fuga de seu capital. Onde surgem as fábricas e as indústrias, que abrigam as massas populares e de certa maneira obrigam a se calar. Nessa perspectiva as cidades se formam-se centros industriais. Mais tarde, com a expansão destas fábricas o capital acumulado começa a circular de forma mais rápida e constante surgindo os grandes grupos financeiros de aplicação dando nova roupagem às cidades. Até os dias atuais, onde elas abrigam sedes internacionais (ou seja, outros países dentro das cidades). Houve uma certa desmotivação da minha parte pelo estudo mais aprofundado na disciplina. Devido ao exaustivo “esforço” nas explicações em sala de aula pelo professor. Os textos eram mais históricos e nem tão críticos. Ficava a cargo do professor a criticidade dos textos e a quase não abertura do professor para os alunos em participação em sala de aula. (ALUNO 5, IES Z).

Esse texto pode ser exemplo da ausência de uma aprendizagem significativa de um texto que explicita um discurso geográfico. Isso decorre das fortes marcas de um conteúdo descontextualizado da realidade do aluno e do mundo do qual participa. A forte marca de um raciocínio lógico cartesiano na explicitação do conteúdo e a ausência no texto de elementos que indicie um pensamento complexo, são aspectos que me levam a essa inferência.

Outras características de aprendizagem podem ser vista no texto a seguir:

(21) Na disciplina de Geografia Agrária foi um momento de grandes reflexões. Minha concepção acerca das disputas territoriais no espaço rural mudou de acordo com o tempo em que os textos-base eram apresentados. Pude perceber a dinâmica social que envolve o espaço rural e seus agentes constituintes. Nesse sentido, creio que as disputas por espaço e por condições/oportunidades de inclusão se devem a fatores históricos, à lógica capitalista inserida nos territórios agro-industriais, às estratégias utilizadas pelos detentores de poder para a transformação do espaço rural em uma verdadeira gama de indústrias. Em relação aos aspectos que facilitaram minha aprendizagem, cito: aula de campo (visita ao assentamento dos trabalhadores sem-terra – MST), estudos dirigidos, seminários e atividades em grupo. Dos aspectos que dificultaram a aprendizagem relacionam-se à escassez didática do educador e planejamento / estratégias para trabalhar com os alunos. Não medi esforços acerca dos estudos de geografia agrária, mesmo sendo parte da geografia que não condiz com o meu espírito. Há de se ressaltar o grau de importância da disciplina para a formação do professor de geografia, para sua formação/tomada de posição diante das questões agroindustriais e lutas sociais, o que resulta também em formação política. Nesse sentido, a geografia agrária norteou os meus conhecimentos e as minhas práticas em relação à luta pela terra, os problemas

ambientais na produção de alimentos, a tecnologia do campo, melhoramento da produção agrícola e, acima de tudo, do capital enquanto instrumento influenciador da dinâmica rural. (ALUNO 9, IES Z).

Percebe-se que os conteúdos da disciplina alteraram, de maneira processual, a concepção do aluno sobre o campo e o papel da disciplina na formação política do professor. Isso significa apreensão do conteúdo e estabelecimento de relação de diferentes ordens, ampliando o sentido desses conteúdos e das teorias na ressignificação de sua percepção da realidade.

Foi demonstrado, portanto, que, no conjunto das narrativas escritas pelos alunos das três IES, poucos foram os textos que explicitaram uma aprendizagem mais significativa. Foram demonstradas também algumas narrativas que explicitavam conteúdos apreendidos e que, portanto, são textos que evidenciam forte potencial de aprendizagem (como será visto no próximo capítulo, pode referir-se à zona de desenvolvimento proximal). Ocorre que prevaleceram textos com conteúdos que citavam os temas das disciplinas bem como as atividades desenvolvidas. A partir de agora, considerar-se-á as narrativas de Geografia Urbana como especificidade para analisar o saber profissional construído ao longo da formação dos professores de Geografia, além de identificar se essa tendência se manifesta nas narrativas dessa disciplina.

2.1 O conhecimento geográfico construído em torno da disciplina de Geografia Urbana

Nessa parte do capítulo, será analisado o conhecimento construído pelos alunos na Geografia Urbana e sobre o ensino dos conteúdos dessa disciplina no âmbito escolar. Para tratar esses aspectos, serão consideradas as narrativas escritas nas disciplinas de Geografia Urbana, Didática da Geografia e Estágio Supervisionado de Geografia. A especificidade dessas disciplinas decorre do fato de que elas foram comuns em todas as turmas onde realizei a pesquisa. Além das narrativas, analisei também os programas de ensino da disciplina Geografia Urbana adotado para essas turmas. Contudo, antes de tratar sobre as aprendizagens realizadas em torno dessa temática, farei

algumas considerações sobre as orientações teóricas da Geografia Urbana mais recorrentes na atualidade e que, portanto, se fazem presentes na formação do professor de Geografia.

Os estudos sobre a cidade, realizados atualmente na Geografia, ocupam considerável espaço no meio acadêmico devido às análises empreendidas no processo de produção do espaço urbano e, recentemente, pelo enfoque educativo que a cidade assume no desenvolvimento da Geografia no âmbito escolar. Nesse sentido, é incontestável que tais estudos têm contribuído para o desenvolvimento da Geografia acadêmica, bem como da Geografia escolar.

Para a Geografia acadêmica, as discussões sobre a cidade e o urbano têm reforçado a utilização de conceitos caros à Ciência Geográfica, tais como: espaço, lugar, paisagem, território e região. Além dessas categorias, Cavalcanti (2001) ressalta a importância da escala para a análise do tema. Para a autora, essa categoria define não apenas a amplitude da análise, mas, também, o olhar que se empreende sobre as questões inerentes à cidade.

A escala, na análise do espaço urbano, possibilitou à Geografia empreender estudos que tomam a cidade a partir do seu arranjo interno (o intraurbano), bem como de sua articulação com outras espacialidades (o regional, por exemplo). Na perspectiva do olhar, a cidade pode ser tomada, dentre outras, como espaço que educa, tanto em referência aos aspectos da vida do cidadão no cotidiano da cidade, aos modos de vida, o ir e vir; quanto pelos aspectos que os conteúdos da Geografia Urbana podem assumir no âmbito escolar ao ensinar essa disciplina. Dessa forma, dependendo das intenções que se pretende com esses conteúdos no âmbito escolar, há de se ter uma clareza teórica para definir quais as orientações são as mais adequadas ao que se pretende.

2.1.1 As concepções sobre a cidade e o urbano

Nos trabalhos sobre a cidade e o urbano na atualidade, essencialmente no caso brasileiro, que concepções os orientam? Segundo Freitag (2006) o Brasil teve filiações a escolas que desenvolveram teorias sobre a cidade. A filiação dependia do sentido dado a essas teorias para o caso brasileiro.

Uma das filiações dos estudiosos sobre a cidade, principalmente nos geógrafos e nos urbanistas de filiação marxista, foi Henry Lefebvre, que exerceu forte influência nos estudos sobre a cidade e o urbano no Brasil.

Para Lefebvre, (1991), “a cidade” é “obra de certos ‘agentes’ históricos e sociais (p. 48)”. É “realidade presente, imediata, dado praticossensível, arquitetônico (p.49)”. A concepção de cidade para Lefebvre decorre da concepção de que o espaço é produto social. O autor toma o termo produção no seu sentido mais amplo, o que designa a produção de obra, de conhecimento, de relações sociais, de cultura, de civilização, de bens materiais, de obras de arte e de objetos práticos e sensíveis. Já o urbano é “realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento (p. 49)”. Apesar de serem conceitos que se diferenciam, existem perigos se forem tomados como autônomos e independentes.

Todavia, esta distinção se revela perigosa e a denominação proposta não é manejada sem riscos. O urbano assim designado parece poder passar sem solo e sem morfologia material, desenhar-se segundo o modo de existência especulativo das entidades, dos espíritos e das almas, libertando-se de ligações e de inscrições numa espécie de transcendência imaginária. Se se adota esta terminologia, as relações entre “cidade” e o “urbano” deverão ser determinadas com o maior cuidado, evitando tanto a separação como a confusão, tanto a metafísica como a redução à imediatividade sensível. A vida urbana, a sociedade urbana, numa palavra o “urbano” não podem dispensar uma base prático-sensível, uma morfologia” (LEFEBVRE, 1991, p. 49).

Nas últimas décadas do século XX, o urbanismo e as práticas urbanas no Brasil tiveram forte influência americana e o desenvolvimento das cidades configurou os padrões de uma concepção que, segundo Freitag (2006), consistia na intensa verticalização das construções urbanas, no uso de veículos particulares como meio de transporte, na construção de túneis e elevados, na centralidade de serviços urbanos etc. Esse modelo de “desenvolvimento urbano destruiu formas de urbanidade, civilidade, solidariedade entre os moradores brasileiros [...]”. (2006, p. 132).

É uma perspectiva de urbano e de urbanismo criticado por Lefebvre. São práticas e teorias que evidenciam o caráter eminentemente técnico e ideológico ligados a uma sucessão de crises nas cidades, criadas pelo capitalismo. Promove a segregação socioespacial no meio urbano e não permite, por parte

do cidadão, o direito à cidade e, portanto, o impede de exercer a cidadania. A perspectiva da ligação cidade e cidadania no ensino é ressaltada por Cavalcanti (2001). O termo cidadania é tomado pela autora “como aquela que exercita o direito a ter direitos, aquela que criam direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública” (p. 20). Considerando que o papel da escola consiste na formação para essa cidadania e que o ensino sobre a cidade realizado pela Geografia pode promover esse objetivo, deve-se adotar concepções de urbano e de cidade que permitam o cumprimento dessa tarefa. Daí a importância da perspectiva lefebvriana no ensino sobre a cidade.

Além de termos diferentes concepções teóricas sobre a cidade, as diferenças podem ser explicitadas do ponto de vista da escala de análise. Nessa perspectiva, existem aqueles que tomam a cidade como possibilidade da análise regional e aqueles que analisam a cidade por dentro, numa perspectiva intraurbana. Os que defendem essa última perspectiva o fazem sob o argumento de que os aportes teórico-metodológicos para a análise regional não se aplicam à análise intra-urbana e que a primeira não consegue ter uma compreensão real do que é a cidade em sua complexidade, considerando o seu cotidiano, suas culturas, o convívio, o ir e vir das pessoas, dentre outros aspectos.

Para Villaça (2001, p. 20) o que diferencia essas perspectivas de análise está transcrito a seguir:

A distinção mais importante entre espaço intra-urbano e espaço regional deriva dos transportes e das comunicações. Quer no espaço intra-urbano, quer no regional, o deslocamento de matéria e do ser humano tem um poder estruturador bem maior do que o deslocamento da energia ou das informações. A estruturação do espaço regional é dominada pelo deslocamento das informações, da energia, do capital constante e das mercadorias em geral – eventualmente até da mercadoria força de trabalho. O espaço intra-urbano, ao contrário, é estruturado fundamentalmente pelas condições de deslocamentos do ser humano, seja enquanto portador da mercadoria força de trabalho [...], seja enquanto consumidor [...].

É certo que os estudos intraurbanos devem ser ampliados sob o argumento de que tal escala de análise é importante para o entendimento da complexidade que é o ensino sobre a cidade, especialmente quando se recortam elementos do espaço urbano para compor a matéria de ensino da Geografia. Entretanto, a análise de escala regional é da mesma forma

importante. Inclusive, o urbano pode ser analisado e ensinado complementarmente pelos estudos das duas perspectivas acima explicitadas. O argumento dessa afirmação reside no fato de que diversos autores que tratam do ensino da Geografia afirmam que, ao ensinar sobre o lugar devemos articular o local e o global.

Essas perspectivas, de formas diferenciadas, se fazem presentes na formação do professor de Geografia nas IES pesquisadas, tanto em relação aos projetos dos cursos e dos programas de disciplina quanto em relação às aprendizagens explicitadas pelos alunos nas narrativas realizadas sobre essa disciplina na sua formação profissional.

Veja o que preconizam as ementas da disciplina de Geografia Urbana, presentes nos projetos pedagógicos das licenciaturas em relação a esse tema da Geografia:

(22) O aparecimento da cidade na sociedade ocidental. A industrialização e a formação da sociedade urbana. A relação entre urbanização e a estrutura sócio-econômica urbana. Análise da cidade contemporânea. A questão urbana observando as relações inter e intra-urbana, e os desdobramentos destas relações na produção e reprodução do espaço urbano. Os modos de vida urbana. A sociedade urbana e a cidadania. As metrópoles, as cidades médias e pequenas. O espaço urbano de Goiás. Cidade e cultura (PPP, IES X).

(23) O processo de urbanização e as redes urbanas. As novas tendências do crescimento urbano. A produção e a (re)produção da cidade e dos espaços urbanos., a estrutura interna e suas relações com a interlândia. A estrutura, expansão e eficiência das funções urbanas na atualidade. A infraestrutura urbana, seu envelhecimento e a incapacidade de atender as novas demandas ocasionadas pelo crescimento urbano desordenado. Os movimentos sociais e o planejamento urbano. (PPP, IES Y).

(24) Análise das condições espaciais que geram o fenômeno urbano e dos fatores territoriais que influenciam seu dimensionamento, estrutura e dinâmica de crescimento. Os processos espaciais vividos pelas cidades na atualidade. (PPP, IES Z)

Pelas ementas é possível perceber algumas características comuns em todas IES. A questão de conhecimento mais geral da disciplina (surgimento da cidade e o processo de urbanização) está presente em todas as ementas na

primeira parte do enunciado. O cenário atual sobre a cidade/urbano também aparece como aspecto a ser abordado pela disciplina nas três IES.

Com relação ao enfoque dos aspectos intraurbanos, a ementa da IES Z é mais generalista e não explicita essa dimensão. Os aspectos mais detalhados do que se estuda nessa dimensão do tema é explicitado pela ementa da IES X. A IES Y explicita essa dimensão dos estudos da cidade e do urbano, porém, não com tantos detalhes. Essa IES é a única a especificar o planejamento urbano como conteúdo da disciplina. Dessa forma, a Geografia Urbana nos cursos de formação do professor das universidades goianas, além do enfoque intraurbano, focaliza também os aspectos de formação e desenvolvimento da cidade, a dimensão regional e o de planejamento urbano.

Analisando as bibliografias das disciplinas, verificamos que a generalidade dos estudos urbanos e a ausência dos estudos intraurbanos na ementa da IES Z pode ter uma outra configuração se tomarmos por base a bibliografia adotada. As referências das demais IES possuem correlação com as respectivas ementas. Observe como a disciplina se apresenta pela bibliografia adotada no curso.

BIBLIOGRAFIA GEOGRAFIA URBANA IES X

- CARLOS, Ana Fani A. O espaço Urbano: Novos escritos sobre a cidade. São Paulo. Contexto, 2004.
 CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço urbano.. São Paulo: Ática, 1989.
 LEFEBVRE, Henry. O direito à cidade. São Paulo: Moraes, 1991.
 SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. 2 ed. São Paulo: Ática, 1996.
 SPOSITO, Maria Encarnação B. Capitalismo e urbanização. São Paulo: Contexto, 1988.
 VILLAÇA, Flávio. Espaço intra-urbano no Brasil. São Paulo: Stúdio Nobel, FAPESP, 1998.
 CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia da Cidade. Goiânia: Alternativa, 2001.

BIBLIOGRAFIA GEOGRAFIA URBANA IES Y

- CARLOS, Ana Fani.(Org.) Cidade e Urbano.. São Paulo: Edusp, 1991.
 CLARK, David. Introdução à Geografia urbana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.
 CORRÊA, Roberto Lobato. O espaço urbano.. São Paulo: Ática, 1989.
 GOMES, Paulo César da Costa. A condição urbana- ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
 RIBEIRO, Luiz César de Queiroz. (Org.) O futuro das metrópolis: desigualdade e governabilidade. Rio de Janeiro: Revan: FASE, 2000.

- SANTOS, Milton. A urbanização brasileira. 2 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. Ensaio sobre a urbanização latino-americana. São Paulo: Hucitec, 1982.
- SCOTT, A ; AGNEW, J, ; SOJA, E. e STORPER, M. Cidades-regiões globais. In.: Espaço & Debates. São Paulo: Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos, No 41, 2001.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. Urbanização e desenvolvimento no Brasil atual. São Paulo: Ática, 1996.
- VILLAÇA, Flávio. Espaço intra-urbano no Brasil. São Paulo: Stúdio Nobel, FAPESP, 1998.

BIBLIOGRAFIA DE GEOGRAFIA URBANA IES Z

- CARLOS, Ana Fani A. O espaço Urbano: Novos escritos sobre a cidade. São Paulo. Contexto, 2004
- _____. et al. Dilemas urbanos: Novas abordagens sobre a cidade. São Paulo, Contexto, 2003.
- _____. A (re)produção do espaço urbano. São Paulo: EDUSP, 1994.
- CAVALCANTI, Lana de Souza.(org) Geografia da cidade: a produção do espaço urbano de Goiânia. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.
- CORRÊA, R. Lobato. O espaço urbano. São Paulo: Editora Ática, 1995, 3ª ed.
- RASS, Jurandir Sanches. Geografia Geral e do Brasil. São Paulo: Edusp, 1995. P.40 – 463.
- RUA, João e outros. Para ensinar Geografia. Rio Janeiro: ACCESS Editora , 1193.
- SILVA, José Borzacchiello da et al. A cidade e o urbano. Fortaleza: EUFC: 1997.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. ABC do desenvolvimento urbano. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003
- SOUZA, Marcelo Lopes de. O desafio Metropolitano: um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas Metrôpoles brasileiras. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2000.
- SPOSITO, Maria Encarnação B. Capitalismo e urbanização. São Paulo: Contexto, 1988.

Considerando as referências anteriores e a distribuição das mesmas segundo o conteúdo central dessas obras, o Quadro 2 explicita a distribuição dos conteúdos por foco temático. Percebe-se maior número de referências para os programas de Geografia Urbana, com enfoque no intraurbano, seguido das referências com um enfoque mais geral sobre o tema e poucas referências para os enfoques regionais e de planejamento urbano, que, por sua vez, podem ser conteúdos contemplados em outras disciplinas do curso.

QUADRO 2: REFERÊNCIAS DAS DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA URBANA DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DAS UNIVERSIDADES GOIANAS, SEGUNDO ENFOQUE TEMÁTICO

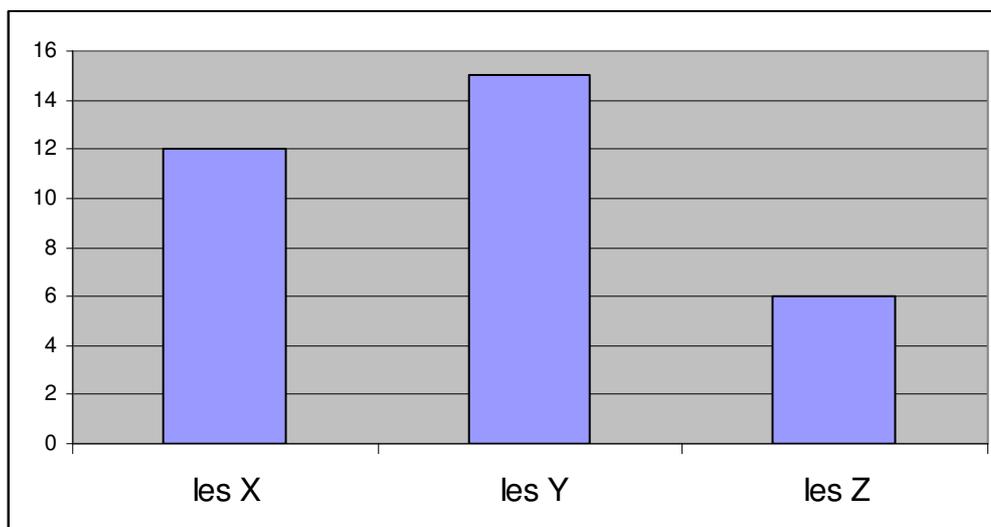
IES	ENFOQUE GERAL	ENFOQUE REGIONAL	ENFOQUE INTRA-URBANO	ENFOQUE PLANEJAMENTO
X	SPÓSITO (1988)		VILLAÇA (1998), CARLOS (1991), CORRÊA (1989) CAVALCANTI (2001) e LEFEBVRE (1991)	
Y	SPÓSITO (1988)		CARLOS (2004, 2003 e 1994); CORRÊA (1995) CAVALCANTI (2001) e SILVA (1997)	SOUZA (2003)
Z	SANTOS (1982 e 1996); GOMES (2002)	SCOTT; AGNEW; SOJA e STORPER (2001)	VILLAÇA (1998), CARLOS (1991) e CORRÊA (1989)	SOUZA (1996)

Fonte: Dados extraídos dos programas de disciplinas de Geografia Urbana 2007 e 2008. Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Sendo o intraurbano um enfoque presente nos programas de Geografia Urbana dos cursos de licenciatura em Geografia das três universidades goianas que formam professores dessa disciplina, cabe perguntar: estaria esse enfoque presente no conhecimento construído ao longo da formação desses alunos? Tendo por base as narrativas que expressam conhecimento nessa área, selecionadas dentre as demais, como esse enfoque é tratado pelos futuros professores de Geografia como conteúdos escolares?

Antes de entrar na especificidade das narrativas selecionadas como aquelas que explicitaram um conhecimento mais significativo na disciplina de Geografia Urbana, será apresentado no quadro geral das narrativas nessa disciplina, o que os alunos da licenciatura de Geografia expressaram. O Gráfico 8 representa o quantitativo de narrativas realizadas pelos alunos que cursaram Geografia Urbana em cada IES onde foi realizada a pesquisa.

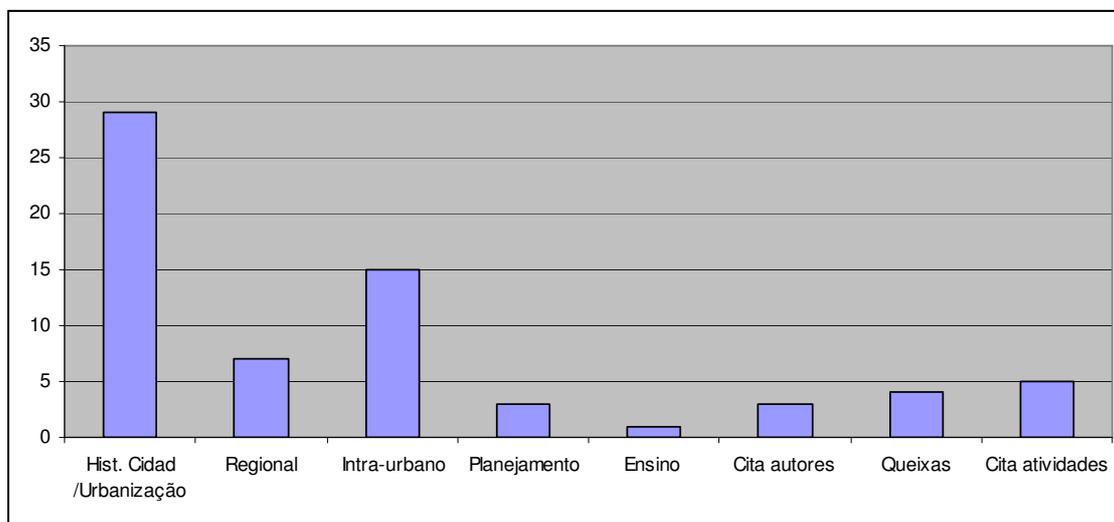
GRÁFICO 8: TOTAL DE NARRATIVAS DE GEOGRAFIA URBANA PRODUZIDAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DAS UNIVERSIDADES GOIANAS, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

A categorização dos conteúdos das 33 narrativas teve como parâmetro os focos temáticos contidos nas ementas das disciplinas mostrados anteriormente. Dessa forma, foram identificados nos textos dos alunos os elementos que se relacionavam com os seguintes focos temáticos: os que tratavam da história da cidade e o processo de urbanização, considerados os conteúdos da disciplina de caráter geral; os que tratavam a cidade na perspectiva da análise regional; as narrativas com foco no aspecto intraurbano; as que tomam a cidade na perspectiva do planejamento urbano; e aquelas que procuravam relacionar os conteúdos da disciplina no âmbito escolar. Algumas narrativas não explicitavam nenhum desses focos temáticos, limitando-se a registrar queixas sobre as experiências mal sucedidas na disciplina ou ainda pela simples enumeração de atividades realizadas ao longo da referida disciplina. O Gráfico 9 representa essa categorização.

GRÁFICO 9: CONTEÚDOS E TEMAS EXPLICITADOS NAS NARRATIVAS DE GEOGRAFIA URBANA REALIZADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS IES GOIANAS, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Percebe-se que os aspectos mais gerais da disciplina Geografia Urbana estão presentes em 87,8% das narrativas. Infere-se que os conteúdos sobre a história das cidades, o processo de urbanização e crescimento das cidades e o processo de metropolização aparecem com destaque ou como aprendizado ou como conteúdo que, de uma forma ou de outra, marcaram os estudos dos alunos. É um foco temático presente em todas as narrativas que explicitaram qualquer outro foco temático. Somente as narrativas que explicitavam alguma queixa não fizeram menção ao estudo de nenhum desses focos temáticos sobre a Geografia Urbana. A seguir, um exemplo de uma narrativa com essa característica de queixa da experiência na disciplina.

(25) Nesse ano, o aprendizado relacionado com a disciplina de Geografia Urbana, de certa forma, tem sido insatisfatório, pois o professor dessa disciplina não demonstra interesse em ministrar essas aulas. Propõe atividades que não incentivam a leitura e o estudo. Sabendo da importância dessa disciplina na nossa formação, o sentimento que fica é o de frustração. Durante todo esse semestre, as atividades realizadas foram dois seminários, e também, a apresentação de um filme, onde era retratada a origem das cidades desde o período paleolítico. (Aluno 4, IES Y).

Percebe-se, nesse texto, que o aluno não expressa conteúdos da disciplina. Apesar de, no final, houver indícios de um conteúdo da disciplina, esse aparece no contexto de uma reclamação em relação às atividades realizadas e que o aluno considera insuficiente. É um texto queixoso da situação vivida na disciplina.

Outro exemplo de narrativa que explicita os temas estudados na disciplina de Geografia Urbana pode ser observado no texto a seguir:

(26) De acordo com a proposta requerida sobre a disciplina Geografia Urbana é possível escrever os seguintes aspectos do processo de ensino-aprendizagem: Primeiro: a proposta do professor A foi de viajarmos no tempo. Então começamos nas polis da Grécia Antiga. Aprendemos sobre cidadania e a concentração política organizada que já dava um aspecto de cidade; segundo: Da Grécia para o fim da Idade Média, para as corporações de ofício e a ascensão burguesa as cidades se incham com proletários fugindo dos cercamentos. A exploração dos camponeses e as novas máquinas a vapor dão impulso para um novo aspecto de cidade; terceiro: A cidade serve em sua estrutura à indústria, ao capital. Surge e consolida num processo histórico o sistema de exploração capitalista na Europa. Neste processo, há uma revolução urbana em sua totalidade; quarto: da sociedade industrial foi discutido o período atual, este é denominado Zona Crítica, pois aponta para uma sociedade de auto-gestão chamada de sociedade burocrática de consumo dirigido. A disciplina Geografia Urbana em termos teóricos foi trabalhado o que foi citado até agora, mas no segundo momento, o professor lançou um trabalho de campo que exigiu mais base teórica para a realização do mesmo. Concluo, enfim, que a metodologia de exposição e o trabalho de campo foram fundamentais para a compreensão e interpretação das cidades, temas propostos pela disciplina. (Aluno 4, IES X).

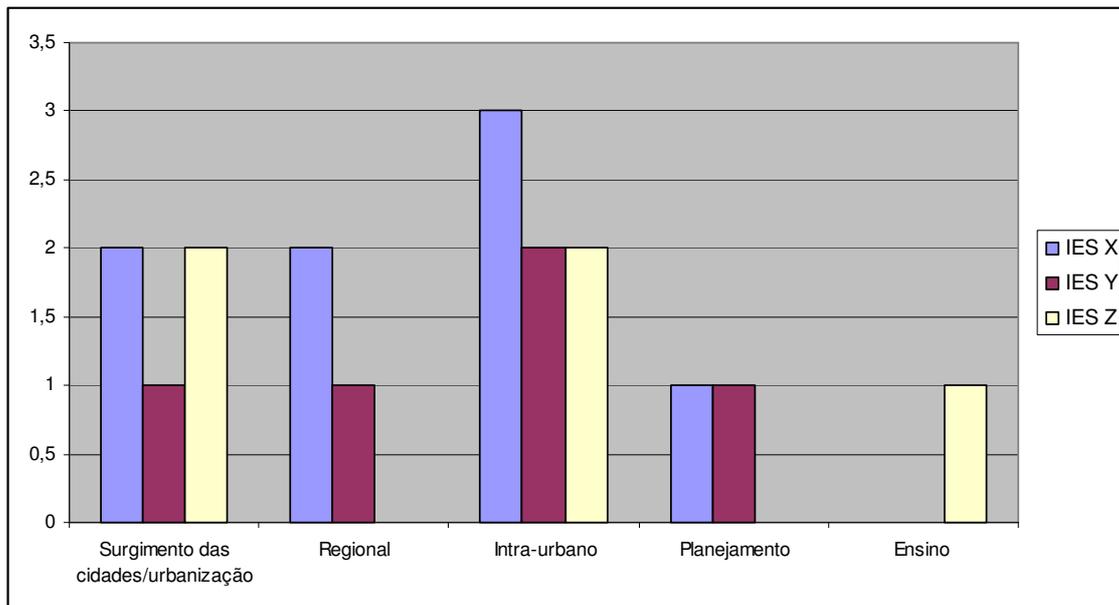
O foco temático denominado de intraurbano ocupa o segundo lugar nas narrativas de Geografia Urbana como o conteúdo estudado e/ou apreendido pelos alunos das licenciaturas das três universidades. A narrativa a seguir explicita esse tema como conteúdos da disciplina.

(27) Geografia Urbana é um ramo da Geografia pelo qual mais me interessa, por isso, creio que é uma das disciplinas que mais tenho me envolvido. Estamos estudando esta disciplina no quarto ano, por um lado isso é ruim, pois estamos sobrecarregados com muitas atividades: trabalhos e provas de outras matérias e disciplinas, estágio, monografia, além de um trabalho de pesquisa de que participo. Por outro lado, foi bom pegar essa disciplina neste último ano,

pois está me auxiliando muito na estruturação da minha monografia que se enquadra em urbana. Estou aproveitando muito a disciplina na execução do projeto de pesquisa que também é na área de urbana que estudo as regiões polinucleadas de Goiânia, com ênfase na região FAMA. Nesse primeiro semestre fomos avaliados através de dois seminários que no meu ver é um bom método de avaliação já que incita a participação de todos. Um aspecto muito ruim em nosso curso é a estrutura e o suporte oferecido pela universidade que são muito precários. A disciplina de Geografia urbana requer um estudo de campo para que os conhecimentos teóricos se consolidem na prática. Mas esses estudos de prática em campo não estão sendo possíveis de ser realizados, o que é muito ruim para nossa formação. Os conteúdos estruturados até agora nos remete ao pensamento da formação do espaço urbano, a estruturação das cidades através de momentos históricos. Vemos os fenômenos intrínsecos produzidos e reproduzidos através das relações que se processam nesse espaço, tudo isso através de categorias essenciais para esse estudo como: espaço; lugar; paisagem (urbana); território/territorialidades, além de conceito de apoio como cidadania; segregação; centro/periferia e outros. Esses estudos sobre o espaço urbano está sendo feito a partir de autores como: Lefebvre. Milton Santos, Lana Cavalcanti, Flávia Maria (minha orientadora) Aristide Gomes; Beltrão Spósito; Villaça e muitos outros. Este ano estou fazendo mais esforços para participar de eventos voltados para área de urbana e está nos meus planos participar do X ENG em SP, pois meu trabalho foi aceito para apresentação.

Essas são as características dos conteúdos de todas as narrativas sobre a Geografia Urbana. Entretanto, se se tomar por base aquelas selecionadas como as que apresentaram uma aprendizagem mais sistemática nessa disciplina, conforme já anunciado anteriormente, os conteúdos mais destacados nos textos dos alunos como os mais apreendidos serão aqueles focados pelos estudos intraurbanos, conforme o que apresenta o Gráfico 10.

GRÁFICO 10: ENFOQUES SOBRE A CIDADE E O URBANO PRESENTES NAS NARRATIVAS DE GEOGRAFIA URBANA QUE EXPLICITARAM APRENDIZAGEM, ELABORADA PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DAS IES GOIANAS, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Percebe-se que o foco sobre os aspectos intraurbano é o que mais se destaca como conhecimento construído na disciplina de Geografia Urbana. As dimensões regional e de planejamento não são explicitadas como conhecimento adquirido pelos alunos da IES Z. A dimensão pedagógica ou a cidade na dimensão do ensino escolar, por sua vez, foi manifestada apenas na narrativa de um aluno da IES Z.

A seguir, serão alguns exemplos de narrativas selecionadas como as que melhor expressam um aprendizado e a presença dos conteúdos intraurbano no texto.

(28) O estudo sobre geografia urbana possibilitou entender a cidade como educadora, ressaltando que essa educação pode ter aspecto tanto positivo quanto negativo. No entanto, a disciplina de geografia urbana levou-me a compreender os diversos papéis desempenhados pelas cidades ao longo do tempo, seus agentes transformadores e sua relação com o espaço rural. Uma das dificuldades permeadas durante a disciplina tem sido chegar a um conceito de que venha a ser cidade, pois é nela que se constitui a produção, a reprodução, o consumo, a vida cotidiana, o ir e vir, o circular de mercadorias e de pessoas, as relações homem-homem e homem-meio, dentre tantos outros elementos que constituem o estudo do espaço urbano.

Neste sentido, alguns autores nos apontam que a cidade foi materializada pelo e por processo do capitalismo. Foi possível também perceber que a cidade é regida por uma cultura, modos de vida, processos e relações. No geral, a disciplina, ao falar de urbano e de cidade, notei que diversas outras categorias geográficas elencam sua análise, como por exemplo: a paisagem urbana, o lugar, o território, o espaço, a sociedade e a natureza. Todos esses elementos estão presentes no estudo das cidades, o lugar de vivência do homem urbano. Outro elemento crucial a respeito do estudo do espaço urbano refere-se ao processo de globalização, onde as cidades passaram a desempenhar funções tão significantes, ganhando espaço e poder estruturados acima dos próprios países. São as metrópoles e as megalópoles (as principais) que se firmam como os grandes centros de decisões e articulações do sistema capitalista, pois o poder está nas cidades e não nos países. Por fim, ao estudar as cidades, o espaço urbano, devemos primeiramente considerar o homem como elemento principal de todo processo, resgatar os aspectos históricos das cidades e analisá-la para além da sua aparência. Neste sentido, penso: muitos estão procurando mudar a cidade, como a fazer? Quando começar? E por onde? Quem sabe seja mudando o próprio homem e suas relações. Assim a cidade será transformada através do trabalho humano que também muda a vida própria, ou seja, a cidade pode passar por um processo de metamorfose, quando as próprias relações entre os homens mudarem. Em relação aos aspectos facilitadores, considero as metodologias utilizadas como: seminários em sala de aula, atividades em grupo e discussão em sala. Sobre a literatura utilizada pontuo as autoras: Ana Fani Carlos, Lana de Souza Cavalcanti, Henri Lefebvre, Milton Santos, Maria Encarnação Spósito e reportagens de revistas, dentre outros. Outro elemento que contribuiu para minha formação sobre os estudos das cidades, refere-se à elaboração de um trabalho sobre a produção do espaço urbano em Aparecida de Goiânia, apresentado na quarta semana de cultura e cidadania da IES e também um filme produzido por mim, com entrevistas e depoimentos, cujo qual se denomina: "Aparecida de Goiânia: memórias e vivências". (Aluno 9, IES Z)

Percebe-se, nesse texto, que o conteúdo que marca o aprendizado são os que tratam da cidade nos aspectos de suas próprias relações socioespaciais. Esse foi o conteúdo que levou o aluno a refletir sobre a sua cidade bem como elaborar produções acadêmicas e culturais sobre ela (Aparecida de Goiânia). Fica explícito também que suas análises têm como referência os conceitos da Geografia, além de anunciar uma crítica sutil aos urbanistas sobre as intenções de mudarem a cidade pelo planejamento. Essas são as marcas que demonstram ter havido aprendizagem significativa nessa disciplina.

Fica evidente que as aprendizagens podem ser concebidas como resultado do que se propõem os programas das disciplinas das IES, conforme

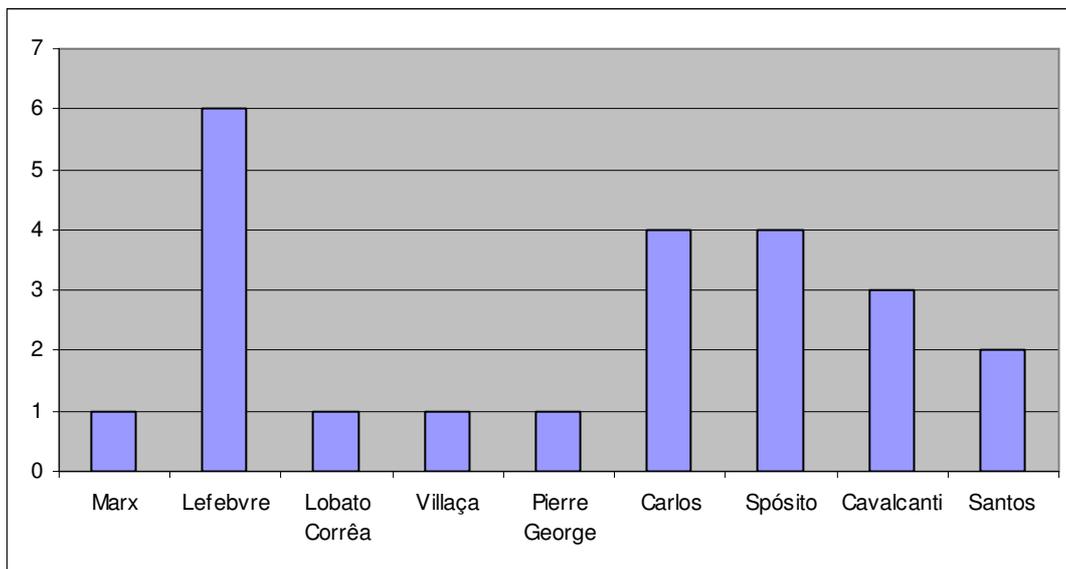
anunciado no quadro dois anteriormente. Outra evidência dessa inferência pode ser constatada a partir dos autores citados pelos alunos ao escreverem suas narrativas. O gráfico 11 apresenta essa evidência e com ela percebe-se uma forte consonância com as bibliografias anunciadas nos programas, principalmente com aquelas que são referência para o foco nas análises do intraurbano.

Outra narrativa apresenta elementos de aprendizagem na disciplina de Geografia Urbana, conforme o texto que segue:

(29) A Geografia Urbana nos leva a refletir sobre como os espaços urbanos são constituídos e quais fatores fazem com que ele se desenvolva e se modifique. Dentro desse enfoque de espaço urbano aprendemos conceitos como o de segregação (das diversas classes e grupos), de paisagem (pois a paisagem não é algo estático e sempre está em constante movimento, em especial a paisagem urbana que se modifica mais rapidamente devido às relações de trabalho do homem), de lugar e território (pois mesmo no espaço intra-urbano os lugares e territórios são apropriados de forma diferenciada). Enfim, o espaço urbano capitalista é um produto social e resultado da acumulação das ações através do tempo, realizadas pelo esforço humano. Para que estes conceitos pudessem ser elaborados, primeiramente foi feito um estudo desde o surgimento das primeiras aldeias e núcleos urbanos no período neolítico até o desenvolvimento das cidades capitalistas nos dias atuais. Meus esforços nessa disciplina se concentram na minha monografia que possui como tema a verticalização em um projeto de pesquisa sobre as centralidades polinucleadas de Goiânia, tendo o subcentro popular da Fama como o foco do estudo. O docente desse ano não nos incentiva muito quanto à disciplina, porém, nossos conhecimentos foram adquiridos em anos anteriores com professores bastante competentes e incentivadores. (ALUNO 19, IES Y)

Também nesse texto, o aluno utilizou dos conhecimentos da Geografia Urbana, mesmo não sendo construído na disciplina, para compreender o espaço de sua cidade bem como explicitar os conceitos-chave de sua análise. Apesar de ele anunciar que esse aprendizado não é fruto essencialmente das atividades realizadas na disciplina de geografia Urbana, o envolvimento em outras atividades no decorrer de sua formação foi importante para o conhecimento sobre Geografia Urbana. Procurando entender sua trajetória para identificar como se deu esse aprendizado, viu-se que as atividades de iniciação científica e seu envolvimento em um projeto de pesquisa sobre a questão urbana foi o espaço de construção de seu conhecimento nessa área.

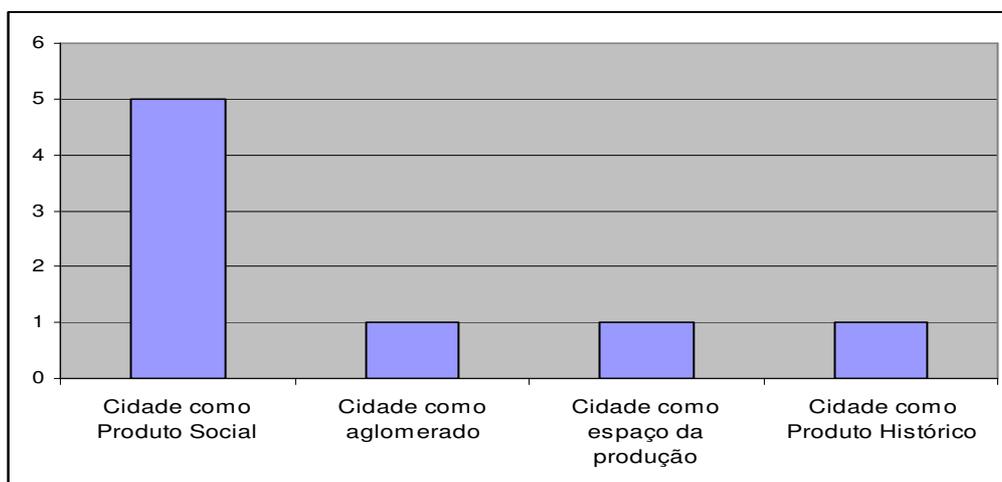
GRÁFICO 11: AUTORES CITADOS NAS NARRATIVAS SOBRE GEOGRAFIA URBANA REALIZADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS UNIVERSIDADES GOIANAS, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

O Gráfico 12 apresenta outro aspecto interessante presente nas narrativas consideradas as que obtiveram melhor aprendizado: prevalece uma perspectiva crítica ao conceber a cidade como espacialidade.

GRÁFICO 12: CONCEPÇÕES DE CIDADE PRESENTES NAS NARRATIVAS QUE EXPLICITARAM APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA URBANA, REALIZADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DAS UNIVERSIDADES GOIANAS, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Conforme o que já foi apresentado no capítulo I sobre as orientações teóricas da Geografia no atual cenário de formação de professores, as perspectivas críticas dessa ciência é o que orientou o conhecimento desses alunos que selecionamos como os que efetivamente apresentaram uma aprendizagem mais significativa na formação inicial, especificamente no campo da Geografia Urbana. Será discutido a seguir como esses alunos pensam o ensino desses conteúdos para escolares.

2.2 O ensino de Geografia Urbana

A Geografia ensinada nas escolas na atualidade necessita promover avanços em relação aos conteúdos ensinados, em relação às concepções em torno da ciência geográfica e de seus conceitos, em relação às metodologias de ensino da disciplina e em relação aos processos de aprendizagem e aquisição de conhecimento por parte dos alunos. Essa necessidade de mudanças é recorrente em autores que tratam da Geografia e de seu ensino na educação básica. Entretanto, as necessidades de mudança preconizadas no meio acadêmico não significam que o ensino dessa disciplina não tem tido avanços nos últimos tempos.

Nas duas últimas décadas as pesquisas e a literatura na área apresentam consideráveis avanços nas propostas de ensino de Geografia, relacionados aos aspectos acima citados, Cavalcanti (1998, 2005 e 2006); Callai (1996); Pinheiro (2005); Zanatta (2003); Straforini (2004), dentre outros. E, participando dos eventos da Geografia, especificamente dos Eregos, dos Enpeges e do Fala Professor, pode-se perceber a existência de práticas relativas ao ensino da disciplina efetivadas no âmbito escolar, as quais evidenciam mudanças da Geografia ensinada nas escolas que, de forma incipiente, tem apontado perspectivas animadoras referentes às mudanças desejadas para Geografia escolar.

Dentre os diversos aspectos que potencializam essas novas perspectivas está a importância de conhecimento das categorias Geográficas que, no caso escolar, segundo Cavalcanti (2006), gira em torno dos conceitos de natureza, paisagem, lugar, região e território, ou seja, são os conceitos estruturantes do pensamento espacial. Além desses, outros conceitos auxiliam

na estruturação do pensamento geográfico, a saber: cidade, campo, meio ambiente, identidade cultural e cartografia têm se destacado no ensino da disciplina, auxiliando o uso das categorias acima citadas. Por último, destaca-se, nessa potencialização da Geografia escolar, o desenvolvimento metodológico das propostas de ensino.

Tendo em vista que o foco dessa tese é a análise sobre o processo do conhecimento geográfico construído pelos alunos das licenciaturas e mais especificamente o conhecimento sobre cidade e urbano e o seu ensino, será visto agora como esse tema se relaciona com as categorias da Geografia. Além disso, serão vistas as perspectivas metodológicas que podem orientar o ensino dos conteúdos sobre o ensino de Geografia. Sabe-se que um ensino eficaz é aquele que cumpre com a função escolar na formação do cidadão autônomo e crítico capaz de superar os problemas que afligem a sociedade atual.

Ao trabalharmos com conteúdos sobre a cidade é preciso que se tenha claro qual é o papel da Geografia na escola no cumprimento de sua função social. Cavalcanti (2006, p. 34) explicita esse papel da Geografia:

Cabe reafirmar e explicitar a importância da Geografia escolar para a formação geral de cidadãos. Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial. Os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos nessa área oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. Sendo assim, o trabalho de educação geográfica é o de ajudar os alunos a analisarem esses conhecimentos, a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internizarem métodos e procedimentos, de captar a realidade vivida e “apresentada” pela geografia escolar, tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais.

Nesse sentido, ao estudar a cidade, é fundamental referenciar-se pelos conceitos estruturantes do pensamento espacial. Toda cidade possui uma paisagem que é formada por um conjunto de objetos espacializados e que são captados pelos sentidos. A percepção desses objetos urbanos no espaço não é definida pela simples existência dos mesmos. A percepção relaciona-se também a elementos da subjetividade dos indivíduos ou do sentido que uma determinada cultura dá aos objetos de uma paisagem. Dessa forma, a paisagem pode se expressar de forma diferenciada. Entretanto, as paisagens

não são compostas apenas pelas formas. Elas também possuem conteúdo e expressam movimento temporal. Ao contrário de muitas concepções, elas não são estáticas. Conforme Santos (1985), as paisagens possuem uma expressão temporal e social e, por isso, podem carregar elementos de diversos tempos históricos e de diversas sociedades. Da mesma forma, Cavalcanti (2006) demonstra que os conteúdos das paisagens urbanas decorrem das funções que os objetos cumprem na sociedade. Assim, a paisagem possui uma dinâmica social e expressa contradições. Dessa forma, para trabalhar com o conceito de paisagens urbanas no ensino da Geografia não basta se ater à descrição de suas formas. Há de se considerar o significado que os alunos dão às diferentes paisagens urbanas, há de se analisar o porquê de os objetos da paisagem se localizarem num dado lugar e não em outro, há de definir com os alunos as funções que as paisagens cumprem na atualidade e que funções tiveram no passado, há de se descobrir quem construiu as paisagem e para quem foram construídas etc.

A cidade vista como lugar de experiências individuais e coletivas vividas pelo cidadão no seu cotidiano permite que ocorra a efetivação de práticas espacializadas que requerem referências de localização e que constroem, ao mesmo tempo, processos de identidade por parte desses indivíduos ou dos grupos. Nesse sentido, a cidade deve ser estudada na perspectiva do conceito de lugar. Sobre a identidade no estudo do lugar, Cavalcanti (2006, p. 36) afirma:

A identidade é, nesse entendimento, um outro elemento importante do conceito de lugar. Ela é um fenômeno relacional. Seu aparecimento advém de uma interação de elementos, nesse caso de indivíduos com seus lugares, com formas de vida e com os modos de expressão. Implica um sentimento de pertinência com o qual o indivíduo vai se identificando, vai construindo familiaridade, afetividade, quer seja com um bairro, com um estado, uma área.

Outro aspecto importante no estudo da cidade, referenciado pelo conceito de lugar, diz respeito à relação do local com o global. É recorrente a idéia de que, ao ensinar Geografia, deve-se valorizar o estudo das espacialidades próximas do aluno, sob o argumento de que o processo de aprendizagem seria “mais fácil” ao passo que as localidades mais distantes seriam “mais difíceis” de promover uma aprendizagem mais significativa. Nesse

sentido, instaurou-se no ensino da Geografia uma metodologia com a orientação de que, nos primeiros anos de escolaridade, ensina-se sobre a casa e a escola, depois amplia-se para o bairro, para a cidade, o município, o estado, o país e assim sucessivamente. É uma metodologia de ensino de Geografia baseada na idéia de “círculo concêntrico”, em que o “eu” é o ponto de referência para o processo de aprendizagem e vai se deslocando para espaços mais “complexos” à medida que a criança vai ampliando seu processo de aprendizagem e/ou escolaridade.

Para trabalhar a relação local-global na atualidade, segundo Straforini (2004), não devemos conceber essa linearidade nas escalas, tendo em vista a complexidade do mundo globalizado. Para o autor, o espaço geográfico deve ser analisado enquanto totalidade-mundo.

Alderoqui (2006) problematiza essa questão de se considerar o próximo como uma espacialidade fácil e simples. A autora afirma que a dificuldade ou facilidade para os alunos aprenderem não está na proximidade ou na distância do fenômeno e sim na complexidade do objeto e na maneira pela qual os professores recortam os aspectos que vão ensinar sobre um determinado espaço. Dessa forma, a casa, a escola, a rua, o bairro contêm elementos que se articulam com outros espaços e são fundamentais na compreensão do lugar.

Essa complexidade do espaço urbano pode ser evidenciada mediante o uso de outro conceito estruturante do pensamento geográfico, o território. Assim, o conceito de território também é fundamental para ensinar sobre a cidade. Sobre a importância do conceito de território na compreensão do urbano, Cavalcanti (2006, p. 42) afirma:

[...] a cidade é um lugar bastante complexo, de produção social, no qual a identidade é vivida em fronteiras difusas, permeáveis, com muitos espaços de contato, de resistências e de exclusão, em que há manifestação de diferentes percepções, usos, culturas e aspirações de distintos grupos, em seus espaços públicos e privados. Esse fato leva a pensar a cidade como um território, ou como um espaço que expressa uma infinidade deles.

Dessa forma, o uso de conceitos como relações de poder, identidade, fronteira, campo de força, classe social, cultura, dentre outros, ajudam a

complexificar a espacialidade da cidade e, ao mesmo tempo, ampliar a sua compreensão mediante o uso do conceito de território.

O uso de conceitos como o de paisagem, lugar e território apresentados aqui são exemplos de estruturadores do ensino de Geografia sobre as cidades no âmbito escolar. Outros conceitos geográficos como natureza e região também orientam o ensino sobre a cidade. Entretanto, aqueles conceitos são os mais recorrentes na literatura atual e orientam o ensino de Geografia no âmbito escolar.

As questões referentes aos conceitos da Geografia, aos temas geográficos e aos focos temáticos que a Geografia Urbana possui, além das orientações teóricas e metodológicas, estão intimamente relacionadas ao ensino desses conteúdos no âmbito escolar. Se se pensar que um dos papéis da Geografia Escolar é contribuir para uma formação da cidadania, um ou outro foco temático poderá contribuir mais com esse papel da disciplina na escola. Dentre todos, considero a Geografia Urbana uma das principais. Isso porque, ao trabalharmos sobre a cidade, podemos articular o estudo de todos conceitos da Geografia, além de considerar as perspectivas de tratar da diversidade cultural que se manifesta na cidade, bem como a sua íntima relação com o exercício da cidadania.

Quando se fala de cidadania, há de se ter em mente qual a noção de cidadania que se postula. Diversos estudos sobre o assunto na atualidade apontam para a forte marca da ideia de cidadania construída sob os auspícios da sociedade moderna, especificamente com o advento da independência dos EUA e da Revolução Francesa. É uma ideia de cidadania vinculada à perspectiva de participação política extremamente difundida por esses dois eventos políticos da era moderna. Dessa forma, cidadania passa a ser compreendida essencialmente como a participação política do indivíduo nos pleitos eleitorais.

Se no plano político o voto tem representado uma concretização dessa noção de cidadania, no plano da consciência política, das condições sociais de sobrevivência, do respeito à diversidade cultural, dos processos de aquisição do saber etc., o referido termo está aquém de uma significativa parcela da população, principalmente a dos países mais pobres do mundo (SANTOS, 2007). Dessa forma, outras perspectivas de cidadania têm sido reconhecidas

nos últimos tempos, tendo em vista as intensas reivindicações de inclusão social, de respeito à diversidade e de direitos mais amplos para melhores condições de vida e de sobrevivência. É uma noção de cidadania que “exercita o direito a ter direitos, aquela que cria direitos, no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública” (CAVALCANTI, 2001, p. 20). A escola e as disciplinas escolares estão nesse movimento. De um lado, a escola difunde uma noção de cidadania alheia à realidade social e cultural de seus alunos e que tem se colocado nos últimos tempos como aspecto importante da crise pela qual tem passado a escola e nela o ensino de Geografia. Por outro lado, significativos esforços têm se realizado no sentido de questionar essa realidade escolar e buscar alternativas para mudá-la.

A cidadania, portanto, não deve ser pensada como algo alheio ao ambiente escolar, fora do dia a dia da escola, destituída da relação professor aluno, dos conteúdos e dos seus objetivos. Se se pensa em uma cidadania que promova a consciência crítica dos indivíduos sobre a sua realidade social, sobre seu direito a condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas manifestações culturais, direito de acesso ao conhecimento etc, veremos que a escola tem responsabilidade direta e indireta com essa outra dimensão de cidadania. Direta quando ela possibilita às pessoas a construção do conhecimento e a tomada de uma consciência crítica sobre a realidade. Indireta quando se crê que o saber e a consciência crítica possibilitam outras práticas sociais capazes de mudar a realidade.

Nesse papel da escola também está a Geografia. Porém, há de ser uma disciplina que supere a lógica da Geografia escolar, que visa a caracterização do quadro natural no espaço, a descrição da relação homem-meio, a simples localização de fenômenos no espaço, etc. Enfim, uma Geografia descontextualizada da realidade escolar, que não promove a reflexão do aluno sobre os temas da disciplina; uma disciplina distante da noção de cidadania que se busca construir na atualidade.

Conforme apontamentos realizados no capítulo I, uma série de pesquisa tem buscado alternativas à essa realidade da Geografia Escolar. Conforme aponta Zanatta (2003), os autores dessas propostas alternativas para o ensino de Geografia têm como preocupação ampliar a discussão sobre o ensino de Geografia para além da simples definição dos conteúdos. Outro ponto consiste

no fato de que estas propostas explicitam as possibilidades de a Geografia Escolar cumprir seu papel na formação da cidadania. Nessa perspectiva, segundo a autora, tais propostas tornarão alternativas quando se levar em conta os seguintes aspectos para a Geografia escolar:

A seleção dos conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos de ensino; a valorização das diferentes dimensões dos conceitos geográficos para a construção de atitudes, ações, valores que norteiam comportamentos sócio-espaciais; a Geografia do aluno, ou seja, suas representações sociais como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula; o reconhecimento da relevância da dimensão afetiva no processo de conhecimento; e a articulação dos componentes do processo de ensino, ou seja, objetivos, conteúdos e métodos. (ZANATTA, 2003, p. 78)

Além disso, percebe-se que boa parte das propostas alternativas de Geografia para o âmbito escolar incorpora temas referentes à cultura, à cidadania, à diferença, à afetividade, à subjetividade, à valores, a gênero, às representações do espaço vivido, à alteridade, entre outros, assim como valoriza os conceitos básicos da análise geográfica como norteadores de toda estruturação dos conteúdos de ensino, tais como: o lugar, a paisagem, o território e a região.

São esses aspectos que estão em estreita relação com os enfoques de estudos sobre a cidade e o urbano e com a orientação teórica para o estudo da Geografia Urbana.

Os conteúdos de Urbana capazes de promover essa alteração no ensino de Geografia são aqueles referenciados por uma perspectiva crítica da Geografia para analisar esse tipo de espacialidade. Nesse sentido, a cidade, vista como produto da sociedade, espaço da produção social e como produto histórico, (Gráfico 12) constitui-se numa nova perspectiva teórica essencial para esse “novo” papel da Geografia Escolar, conforme posição explicitada também no capítulo I. A presença dessa orientação também é reforçada pelos autores referenciados pelos alunos que produziram narrativas mais consistentes em torno da sua aprendizagem em Geografia Urbana, conforme demonstra o Gráfico 11.

Nas entrevistas realizadas com esses alunos no final do curso, cujo objetivo central foi sondar os processos de cognição na construção de

conhecimento profissional durante a formação inicial e o tratamento didático com o conhecimento produzido, pode-se compreender a afirmação do foco temático nos estudos intraurbanos como aquele que marcou a aprendizagem dos alunos em Geografia Urbana.

Coerente com o apreendido, foi a perspectiva didática dada ao processo de seleção dos conteúdos de Geografia Urbana para os escolares e a forma de ensinar esses conteúdos na escola.

A maioria dos alunos entrevistados, um total de quatro, explicitou que os conteúdos de Geografia Urbana que eles selecionariam para serem ensinados na escola dizem respeito aos estudos da Geografia intraurbana, conforme os depoimentos a seguir.

(30) Hoje eu diria que os conteúdos de Geografia Urbana mais interessantes são os que tratam do crescimento da cidade, do sistema de transporte, do ir e vir das pessoas e das mercadorias, das criações de novas centralidades urbanas e o papel do capitalismo nesse processo. Agora o mais interessante é estudar as periferias nesse processo de desenvolvimento da cidade. A periferia como resultado ruim de tudo de bom que possui na cidade. Esse é o grande dilema dos estudos da cidade. Eu trabalharia esses conteúdos a partir da realidade dos alunos. Os alunos vivem diversas centralidades da nossa cidade. Fazem compra no Garavelo, no *Flamboyant*, na feira do seu bairro, no comércio da sua rua etc. Pega ônibus no seu dia a dia. Tudo isso dá para trabalhar com a realidade do aluno. (Aluno 9, IES Z).

(31) Eu acho importante os estudos sobre a relação da cidade com o campo. Nós possuímos uma forte cultura do campo na cidade, mas também existe uma forte negação dessa cultura no meio urbano. Ainda prevalece muito a ideia da cidade como o moderno e o campo como o atrasado e isso dificulta compreender essa relação. Entender as periferias da cidade hoje é entender esse movimento do homem do campo para a cidade. Como eu aprendi aqui na faculdade, devemos trabalhar a Geografia a partir da realidade do aluno, né? Nossos alunos das escolas da periferia, a maioria são filhos de pessoas que vieram do campo: do nordeste, do Tocantins, do interior do Estado. Então, eu trabalharia a partir dessa realidade. Pediria os alunos para organizar entrevistas e, com isso, motivaria os estudos sobre a relação campo-cidade (Aluno 13, IES X).

Além desses depoimentos, todos os demais entrevistados falaram de uma metodologia de ensino dos conteúdos de Geografia Urbana tendo por

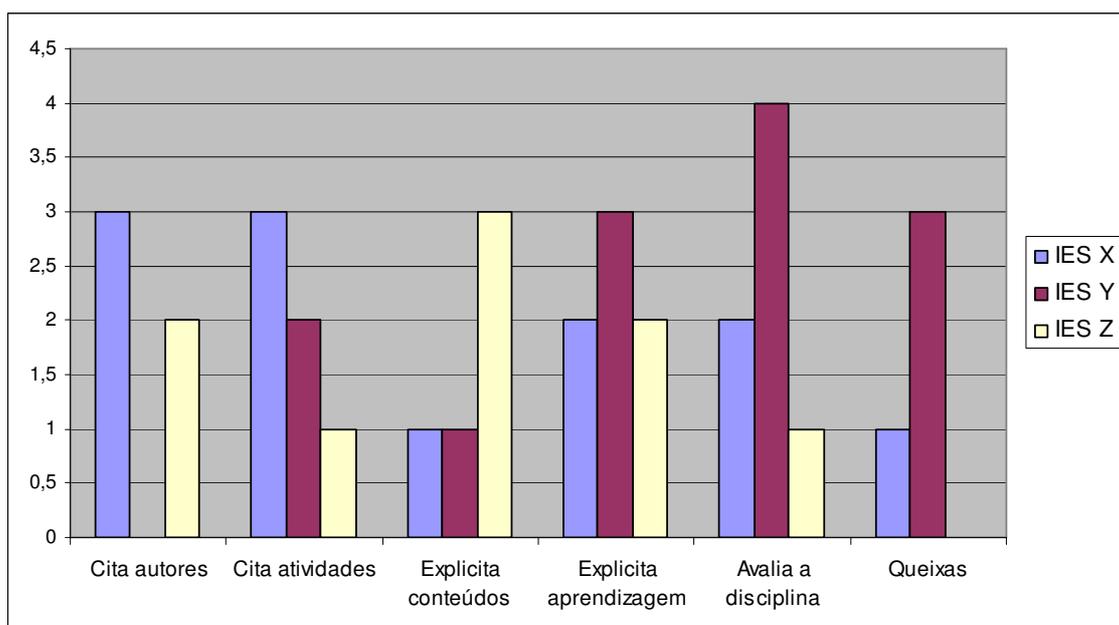
base a realidade dos alunos e que as atividades iniciais consistiriam em explorar a parte da cidade pertencente ao cotidiano desses discentes.

Assim como nas perspectivas dos concluintes do curso de Geografia, Cavalcanti (1998 e 2002) Kaercher (1998), Callai (2000), dentre outros, têm apontado em seus trabalhos que o ensino de Geografia deve ocorrer tendo em vista a realidade sociocultural em que os alunos estão inseridos, os saberes geográficos que os alunos possuem e o papel dos conteúdos geográficos na aprendizagem.

Essa perspectiva didática para o ensino dos conteúdos sobre a cidade e o urbano manifestado nas entrevistas aparecem nas narrativas das disciplinas de Didática da Geografia e do Estágio Supervisionado?

Antes de me ater às narrativas referentes à aprendizagem nessas disciplinas, apresentarei alguns aspectos gerais sobre o total das narrativas produzidas.

GRÁFICO 13: NATUREZA DOS CONTEÚDOS DAS NARRATIVAS REFERENTES À APRENDIZAGEM OCORRIDA NAS DISCIPLINAS DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA E ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PRODUZIDA PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA DAS IES GOIANAS, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.

Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Foram escritas pelos alunos da licenciatura das três IES um total de 27 narrativas sobre as referidas disciplinas. Verifica-se uma heterogeneidade na natureza dos conteúdos por elas veiculadas. No caso da IES Y, predominou a avaliação sobre as atividades realizadas nessa disciplina bem como as reclamações sobre seus conteúdos. Entretanto, foi nessa IES que encontramos três narrativas com conteúdo mais significativo em relação à explicitação de aprendizagem. Já na IES X predominou a citação de atividades desenvolvidas e de autores estudados. Nessa IES, duas narrativas explicitam conteúdos mais elaborados, o que demonstra uma aprendizagem mais significativa nessas disciplinas. Na IES Z, por sua vez, predominaram as narrativas que mostravam os conteúdos trabalhados e os autores de referência. Duas narrativas expressaram significativa aprendizagem nas disciplinas e uma apresenta questões relacionadas à metodologia do ensino de Geografia, conforme se verifica nas transcrições abaixo:

(32) As disciplinas de Didática e de Estágio foram as que mais contribuíram para minha formação acadêmica. Sobre isso, um primeiro aspecto a ser levantado diz respeito às metodologias para o ensino de Geografia, bem como conhecer a realidade escolar, seu cotidiano e as práticas de ensino. É útil mencionar a questão da Didática no ensino de Geografia, haja vista que o professor de Geografia deve sempre aperfeiçoar suas práticas de ensino com intuito de oferecer um ensino de maior significado social. Nesse sentido, vejo o Estágio como uma oportunidade de relacionar as teorias estudadas na academia com a prática escolar, em outras palavras, colocar e ou confrontar os conteúdos da Didática com a regência em sala, tais como: tendência pedagógica, planejamento de aula, metodologias no ensino da Geografia, propostas de ensino da Geografia, formação da identidade como professor de Geografia, aspectos da formação de professores de Geografia, metodologia para o ensino de conceitos geográficos, dentre outros. A meu ver, não existe formação de professores de Geografia sem a didática e o estágio, pois elas é que delineiam a estrutura do professor e que ao mesmo tempo apresentam características para a formação desse profissional. Meus esforços para o aprendizado foram significativos cujo qual resultou em elaboração e apresentação de trabalhos em eventos que argumentavam o ensino e a prática em Geografia. (Aluno 9, IES Z)

Esse aluno aponta dimensões significativas da Didática de Geografia e do Estágio em sua formação profissional, especificamente na construção de uma identidade como professor de Geografia. Entretanto, uma série de

aspectos sobre o ensino da Geografia estão num plano Geral da Didática e das Teorias da Educação. Uma perspectiva generalista também se verifica na narrativa seguinte sem apresentar, no entanto, a intensidade do papel dessas disciplinas na formação de uma identidade profissional, como foi visto no caso anterior.

(33) Essas disciplinas foram extremamente importantes para o desenvolvimento de nossa aprendizagem, pois novos conhecimentos foram conquistados e consolidados através do ensino dessas disciplinas. Prática de Ensino de Geografia consolida em nós acadêmicos o papel de como um professor de Geografia deve proceder-se em sala de aula, assim como também e principalmente, saber quais conteúdos da disciplina serão os mais adequados para facilitar a aprendizagem dos alunos e desenvolver seus conhecimentos cognitivos, procedimentais e atitudinais. Além disso, é na prática de ensino de Geografia que aprendemos e nos familiarizamos com os PCNs, PPPs e PDEs, que são de suma importância para o desenvolvimento da escola, do aluno, da disciplina e principalmente de nós, futuros professores. Foi através da prática de ensino de Geografia que aprendemos dentro da disciplina de estágio de Geografia a tratar da vivência e dos aspectos cotidianos dos diferentes tipos de realidade que os alunos das escolas estaduais enfrentam e das dificuldades e de discriminação que são impostos a nós quando assumimos uma sala de aula, seja por falta de interesse dos alunos, falta de infra-estrutura nas escolas, descaso com a educação infantil por parte das classes sociais segregadoras e principalmente quando dizemos que nos formamos para sermos professores. Isso é o que mais me desanima, a discriminação por ter escolhido o papel de ensinar. (Aluno 19, IES Y)

Na narrativa a seguir, o aluno aponta questões concretas relativas à metodologia do ensino de Geografia.

(34) As experiências obtidas nas retro mencionadas disciplinas foram importantes no processo de construção de conhecimentos e habilidades necessárias para a profissão professor. Sobretudo os debates ocorridos em sala de aula sobre as tendências pedagógicas na educação, os papéis da educação e da escola de acordo com as tendências e ideologias orientadoras, entre outros aspectos foram bastante produtivos na formação dos alunos para a licenciatura. Pode-se perceber que a Geografia tem um papel fundamental na construção do conhecimento dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio. Isso porque os saberes geográficos já estão presentes no cotidiano dos sujeitos desde o início de suas vidas na sociedade: o primeiro contato da criança com o espaço de sua casa de seu quintal já cria uma relação profunda entre sujeito e lugar, sendo o lugar parte fundamental da existência do ser, segundo Sartre. Para Cavalcanti (1998 e 2006), o professor de Geografia é o mediador do processo de construção

de um saber escolar de Geografia, ou melhor, de um saber geográfico escolar, em que as Geografias da vida, tornam-se geografia escolar, científica. Vimos também que a partir da segunda metade do século XX, a Geografia recebe influências da chamada Geografia Crítica, orientada, principalmente, pela ideologia marxista e com isso, passa a defender práticas pedagógicas para o ensino de uma geografia que leva a uma formação de cidadãos críticos e capazes de revelar as facetas do sistema capitalista contemporâneo. As questões sociais ganham relevância nos conteúdos de Geografia nas escolas e vemos nos livros de Mellen Adas, os primeiros movimentos para transformação dos conteúdos trabalhados na sala de aula. No entanto, é preciso ainda ampliar o debate da prática pedagógica do professor de Geografia com a inserção de obras que enriquecem o debate como as obras de Arroyo, Libâneo, Callai, Freire, Hisdorf, entre outros que discutem a importância e o papel da escola, da educação e suas relações com as várias correntes pedagógicas existentes. Essa amarração com autores fora da Geografia foi muito limitada. Como também foi limitada a leitura da realidade escolar por parte de alguns professores que estiveram presentes nesse processo. Isso foi percebido no momento do estágio em que a realidade escolar se confronta com a academia diante do olhar investigativo do estágio. (Aluno 13, IES X)

Em que pese as diferenças nos textos apresentados, os três possuem questões relacionadas a aspectos didáticos e pedagógicos para um ensino alternativo da Geografia Escolar, aproximando-se dos aspectos apontados anteriormente por Zanatta (2003) e considerados necessário para as mudanças no ensino dessa disciplina. Consideram a importância da Didática da Geografia na construção de uma identidade profissional; apontam que os conceitos geográficos são importantes na construção do conhecimento da Geografia Escolar; tomam os saberes como referência para o ensino de Geografia; consideram que o papel do alunos é ter um conhecimento construído cognitivamente por ele e o professor como mediador nesse processo; julgam importante a articulação de lugares próximos com lugares distantes para compreender a espacialidade na qual o aluno está inserido.

Esse, portanto, pode ser considerado um conhecimento profissional ideal na formação inicial do professor de Geografia. O fato é que, de um total de 70 alunos participantes dessa pesquisa, apenas sete, ou seja, 10% saíram com esse perfil⁹. Que aspectos impossibilitaram para a maioria a construção de um conhecimento desejável? O que possibilitou a essa minoria a uma melhor formação acadêmica? Esses aspectos serão tratados nos capítulos a seguir.

⁹ Tais inferências decorrem dos dados utilizados. Entretanto, não há uma garantia efetiva de que esse perfil esteja efetivamente consolidado nesses alunos. Da mesma forma, não se garante que os 90% não tenha adquirido aspectos de uma formação profissional desejável.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA: OBSTÁCULOS E POTENCIALIDADES DE FORMAÇÃO

Nesse capítulo identificam-se alguns obstáculos e potencialidades na formação do professor de Geografia evidenciados nas quatro turmas de licenciatura plena das três universidades goianas que oferecem esse curso. A primeira parte evidenciará as dificuldades encontradas no contexto de todas as disciplinas descritas nas narrativas sobre o que foi apreendido em cada uma delas. Em seguida, serão apresentados os obstáculos intrínsecos à aprendizagem em Geografia Urbana e em Didática e Estágio de Geografia, bem como as atividades mediadoras desse processo. Será feito, ainda, análises em torno de alguns aportes teóricos que permitam entender as dificuldades de construção do conhecimento evidenciadas nessa pesquisa. Dos aportes, serão destacadas as contribuições de Gaston Bachelard, Lev Semionovich Vigotski, Jean Pierre Astolf, Rafael Porlan Ariza, Francisco F. Garcia Perez, Ana Rivero, dentre outros.

3.1 Os obstáculos no processo de formação evidenciados pelos alunos das Licenciaturas em Geografia

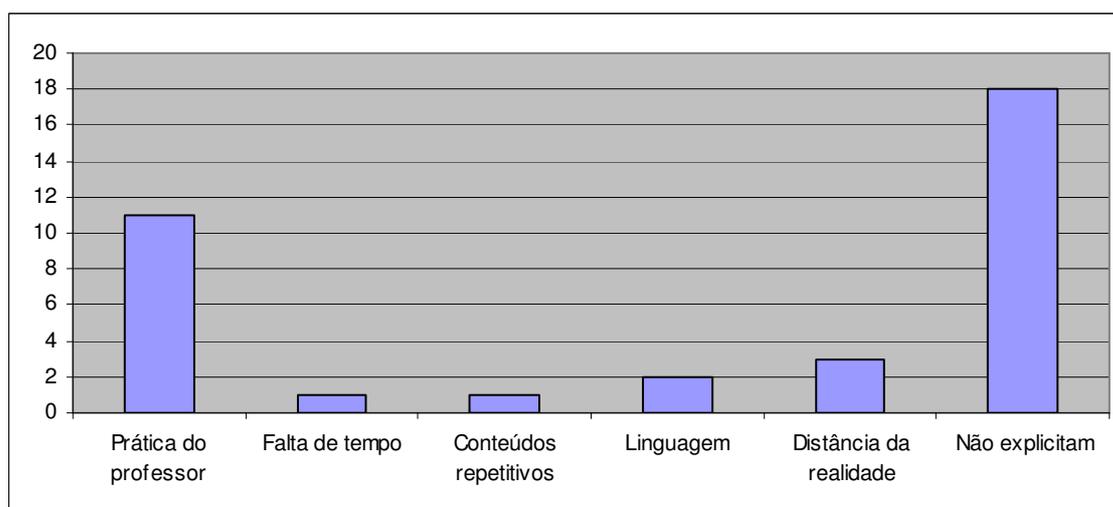
Nessa parte do texto, serão explicitadas as barreiras enfrentadas pelos alunos que participaram dessa pesquisa. Ressalta-se que os aspectos analisados foram retirados das informações contidas nas narrativas realizadas em 2007 e 2008. O uso das narrativas como instrumento de coleta de dados, no caso dessa pesquisa, decorreu da necessidade de identificar, dentre outros aspectos, as dificuldades e as potencialidades no processo de formação inicial e de construção do conhecimento desses alunos.

3.1.1 Dificuldades de formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES X

Considerando as dificuldades enfrentadas pelos alunos na construção do conhecimento durante a formação inicial, pode-se apontar que a maior incidência está no trabalho realizado pelos professores das disciplinas sobre as quais eles escreveram suas narrativas. Tais dificuldades dizem respeito à motivação do professor em despertar interesse do aluno para os conteúdos, à didática do professor na realização das aulas, à falta de clareza ao explicar os textos e à linguagem usada sobre o assunto, dentre outras.

Os conteúdos das disciplinas descontextualizados da realidade do aluno também foi aspecto considerado barreira para a aprendizagem em algumas narrativas. Esses aspectos referentes à relação entre a teoria e a prática apareceram essencialmente nas narrativas sobre as Didáticas de Geografia e o Estágio. A falta de tempo e a existência de conteúdos repetitivos são os aspectos de menor incidência, mas foram explicitados como dificultadores da aprendizagem.

GRÁFICO 14: DIFICULDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EXPLICITADAS NAS NARRATIVAS ESCRITAS PELOS ALUNOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA PELA IES X, 2007 e 2008



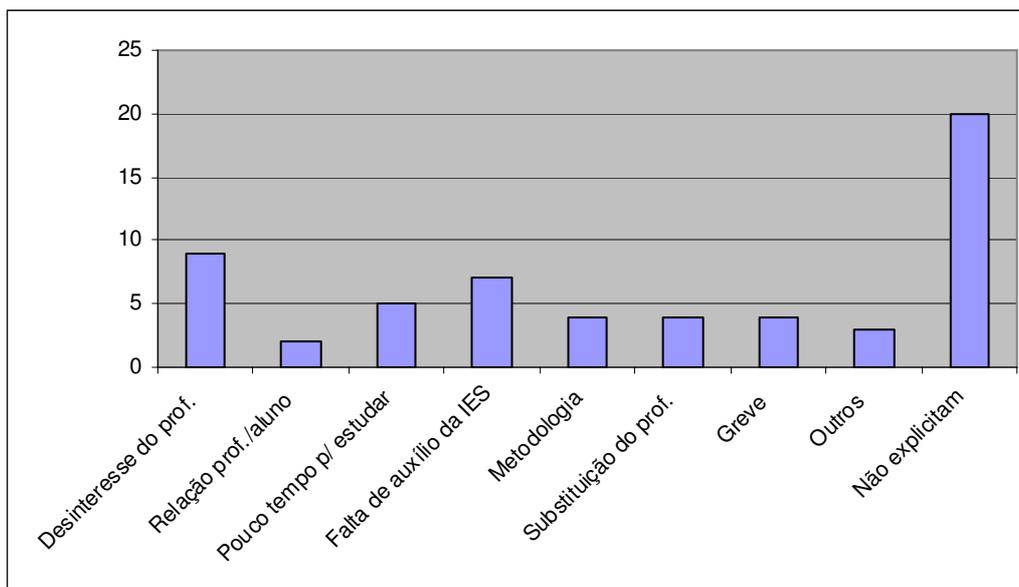
Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Vale ressaltar que, das trinta narrativas, dezoito¹⁰ não explicitam dificuldades no processo de aprendizagem, ou seja, em apenas doze narrativas foram retirados os diversos aspectos dificultadores da aprendizagem que constam no gráfico anterior.

3.1.2 Dificuldades de formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES Y

Em relação ao processo de aprendizagem por parte dos alunos dessa IES, vários aspectos foram considerados obstáculos à formação, conforme é apresentado no Gráfico 15.

GRÁFICO 15: DIFICULDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EXPLICITADAS NAS NARRATIVAS ESCRITAS PELOS ALUNOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA PELA IES Y, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

¹⁰ Vale dizer que essas narrativas não estão necessariamente no *hall* daquelas que explicitaram aprendizagem na disciplina. Muitas delas explicitaram apenas a descrição das atividades realizadas, outras, a relação de temas vistos na disciplina, outras, somente esforços dos alunos.

A maioria dos obstáculos apontados pelos alunos nas narrativas diz respeito aos professores das disciplinas. No caso da IES Y, o professor das disciplinas de Geografia Agrária e Geografia Urbana é o mesmo. As dificuldades dizem respeito, portanto, a um só professor. Em 19 momentos das narrativas, os alunos citaram aspectos referentes ao trabalho docente. Alguns desses aspectos dizem respeito ao desinteresse do professor, à relação com os alunos e à metodologia utilizada. Segundo afirmaram, o professor faltou a muitas aulas e, quando comparecia, solicitava dos alunos a leitura dos textos da disciplina, passava vários filmes e fazia alguns seminários. Nenhuma dessas atividades era aprofundada pelo docente, de modo que o conteúdo ficava solto sem significado. A seguir, alguns trechos das narrativas explicitam essa situação:

(35) O segundo período (o aluno quer dizer segundo semestre) consistiu unicamente na transmissão de dois filmes relativos à disputa da terra na região norte brasileira, sendo que nas outras aulas não houve empenho na relação-professor aluno e, por conseguinte, a não interação entre processo de ensino-aprendizagem. (ALUNO 22, IES Y)

(36) Nesse segundo semestre tivemos poucas aulas devido alguns eventos e o não comparecimento do professor em alguns dias de aula. Em dias de aula que ele vinha ficava dando orientação para os alunos do quarto ano. Em algumas aulas o professor passou alguns filmes para assistirmos e fazer uma análise destes filmes. [...] Foi uma disciplina pouco considerável na grade curricular devido ao baixo desempenho do professor e por consequência os alunos desmotivaram-se, ficando poucos conteúdos assimilados. (ALUNO 14, IES Y)

(37) Acredito que um maior dinamismo por parte do professor e da própria unidade (instituição) em relação à disciplina é de tamanha importância na nossa formação. O método de apenas seminários e provas não são capazes de responder aos objetivos esperados. Mesmo quando há a utilização do cinema no processo de aprendizagem e não existir um direcionamento específico (ALUNO 9, IES Y)

Outras dificuldades dizem respeito ao papel da IES na efetivação de ações para o funcionamento do curso. Uma greve realizada no I semestre de 2007 e a falta de auxílio por parte da Universidade foram os aspectos evidenciados nas narrativas. Segundo os alunos, a universidade não dispõe de auxílio para realizar as aulas de campo, por exemplo. Tudo é custeado pelos alunos. Soma-se a esses problemas a falta de laboratórios e de equipamentos.

Outro aspecto evidenciado pelos alunos é a falta de tempo para os estudos e a sobrecarga de trabalho, considerando as atividades acadêmicas do conjunto das disciplinas do ano letivo.

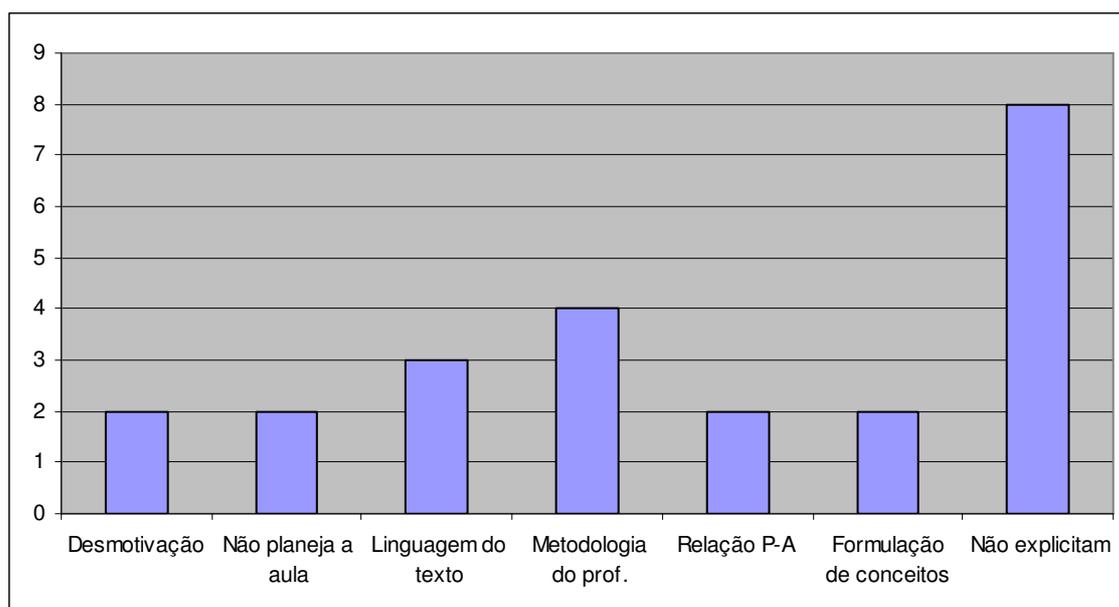
A seguir será focado como os alunos da IES Z avaliam o seu processo de formação.

3.1.3 Dificuldades de formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES Z

Nessa IES, dos oito alunos com previsão de colação de grau em 2008, todos participaram da pesquisa e apenas uma aluna, por motivo pessoal, deixou de fazer a narrativa. Portanto, foram sete narrativas em cada uma das disciplinas, com exceção da disciplina de Geografia Agrária sobre as quais duas alunas não fizeram o texto. Da Geografia Urbana, Didática da Geografia e Estágio de Geografia participaram seis alunos, conforme mostra o gráfico três na introdução

O Gráfico 16 explicita as dificuldades retiradas das narrativas escritas durante os anos de 2007 e 2008, apontadas pelos licenciandos da IES Z.

GRÁFICO 16: DIFICULDADES NA FORMAÇÃO INICIAL EXPLICITADAS NAS NARRATIVAS ESCRITAS PELOS ALUNOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA PELA IES Z, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Das 24 narrativas produzidas pelos sete alunos da turma em questão, a maioria das dificuldades de aprendizagem explicitadas diz respeito à ação do professor no exercício de sua função. Poucas dificuldades estão relacionadas à ação dos alunos e nenhuma dificuldade de responsabilidade da IES, conforme se demonstra no Gráfico 16. Vale ressaltar que, nessa IES, cada disciplina foi trabalhada por um professor diferente.

Das dificuldades enfrentadas pelos alunos e que dizem respeito à ação do professor, caracteriza-se uma maior incidência na metodologia de ensino usada pelos docentes. Associada a essa metodologia, a desmotivação dificultou a aprendizagem. A falta de motivação, segundo os alunos, é decorrente da proposta de leitura de texto teórico sem explorá-los devidamente e de o professor não permitir a participação dos alunos nas aulas expositivas.

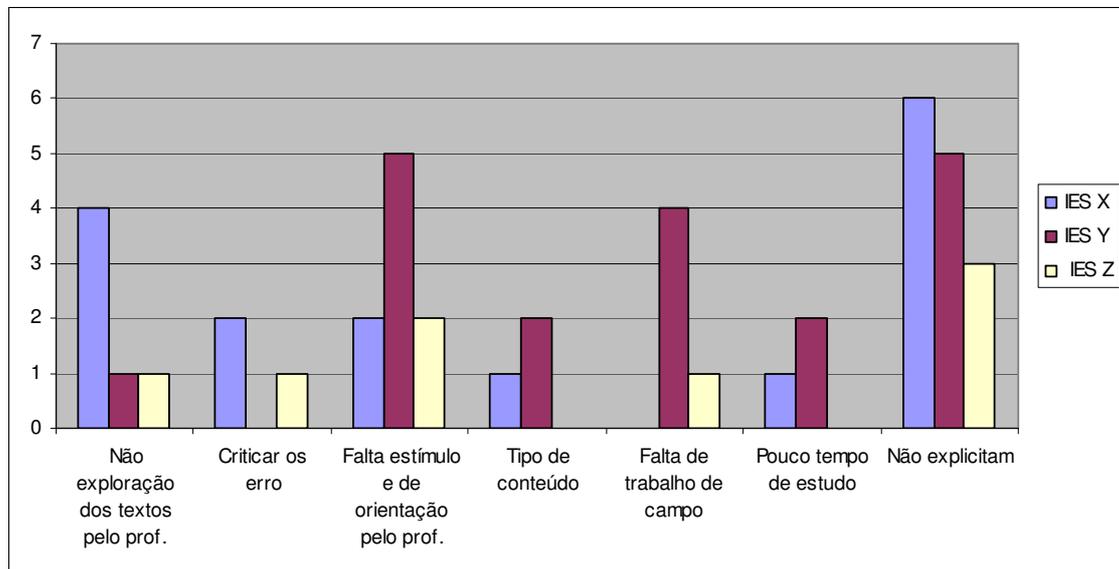
(38) As discussões desenvolvidas na sala de aula promoveram uma pequena aquisição teórica nos aspectos do espaço e ciclo que a soja desenvolveu no território brasileiro. O período da borracha e seu apogeu e a queda repetida pela oferta mais barata de outros países. Observamos também que os movimentos sociais no campo desempenharam um papel de extrema importância no sentido de mobilizar a reforma agrária. E em virtude deste tema realizamos uma visita em campo num acampamento de trabalhadores sem terra. Encontrei algumas dificuldades na compreensão dos textos, que possuíam uma linguagem muito técnica, e muito superficial as explicações. Juntamente com a falta de didática por parte do professor (Aluno 5, IES Z).

Associado a esses aspectos relacionados ao professor, percebe-se que o aluno possui precariedade na capacidade de leitura, o que requer estratégias docente para superar essa dificuldade.

As barreiras no processo de formação, centradas nas ações dos alunos e que foram explicitadas nas narrativas, dizem respeito à dificuldade de entender e formular conceitos.

Essas foram, portanto, as dificuldades contidas nas narrativas dos alunos de cada uma das universidades goiana objeto dessa pesquisa. O Gráfico 17 a seguir apresenta uma síntese dessas dificuldades encontradas no conjunto das narrativas produzidas pelos alunos das licenciaturas em Geografia das três IES objeto dessa pesquisa.

GRÁFICO 17: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM GEOGRAFIA URBANA APONTADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS DAS UNIVERSIDADES GOIÂNAS, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Tendo em vista que uma parcela significativa das dificuldades referem-se ao trabalho do professor, far-se-á uma breve discussão sobre o papel do professor na educação superior para, em seguida, discutir-se o conceito de obstáculo nesse processo.

3.2 O professor do ensino superior e a construção do conhecimento

De acordo com os dados explicitados pelas narrativas dos alunos das licenciaturas em Geografia das três universidades pesquisadas, e apresentadas no gráfico anterior, são muitas as dificuldades relacionadas ao trabalho do professor como mediador da construção do conhecimento pelo aluno.

A partir dos dados, percebe-se que a maioria das dificuldades dos alunos das três IES centra-se no trabalho do professor. Poucos alunos consideram que as dificuldades para a construção do conhecimento são decorrentes de

sua própria ação¹¹ ou, da IES onde estudam. Os alunos das IES X e Z não atribuíram nenhuma dificuldade para a aprendizagem que seja de responsabilidade da instituição. As outras dificuldades decorrem da linguagem dos textos, erudição dos autores, conteúdos descontextualizados etc.

Sobre a construção do conhecimento na graduação, deve-se considerar em diversos aspectos que a circunscrevem: o papel da universidade, as políticas educacionais, os investimentos no ensino superior, essencialmente na pesquisa. A ação do professor é, no entanto, central no processo de construção do conhecimento e vários fatores na atualidade apontam para a importância do professor nesse processo.

Um desses fatores diz respeito à necessidade de construir outras bases de conhecimento diferentes daquelas introduzidas pela modernidade. A racionalidade moderna busca a certeza do conhecimento e coloca o indivíduo numa constante tarefa de eliminar aquilo que possa indicar sua limitação ou sua incapacidade. Pretende-se que a racionalidade humana compreenda a realidade, desvende-a e coloque-a a serviço de um progresso inteiramente dominado e sem possibilidade de incerteza. Outro aspecto dessa racionalidade diz respeito à fragmentação do conhecimento e à especialização das áreas e do pensamento. Ocorre, com isso, a dificuldade de se compreender o mundo na sua totalidade.

Um outro fator decorre da busca de novas orientações para a prática do professor no ensino superior, principalmente, para os cursos de formação de professores. É recorrente a idéia de que nesse nível de ensino não é necessário conhecimento pedagógico, de que o domínio dos conteúdos do campo disciplinar é suficiente para o ensino e de que a construção do conhecimento é decorrente, essencialmente, da transmissão do professor. É comum também, no âmbito da docência superior, o não reconhecimento da profissão professor. Tais aspectos são anunciados por Pinheiro (2006), conforme se vê no trecho a seguir:

¹¹ Numa situação de pesquisa dessa natureza, pode ocorrer que os depoentes tendem a não apontar as suas dificuldades no processo de aprendizagem e dar maior responsabilidade a terceiros. Porém, os dados dos depoimentos foram considerados fidedignos, pois os mesmos aparecem nos diversos instrumentos de coleta de dados.

O desprezo pela atividade docente e o distanciamento da pesquisa, revela desconhecimento do papel do professor e da sua função na universidade que exige, concomitantemente, atuação na docência e na pesquisa. A falta de compromisso com a docência pode refletir na organização dos planos de curso e de aula, especialmente para as licenciaturas, cujos conteúdos ministrados, objetivos definidos e procedimentos metodológicos utilizados estão desconectados da realidade e da escola básica. [...] os planos de trabalhos organizados apenas em torno dos conteúdos específicos podem afetar qualquer formação, seja do licenciando ou do bacharel. Estes professores trabalham como se fossem apenas um “técnico” na área, não se preocupam com os aspectos filosóficos, pedagógicos, políticos e com o contexto social de atuação profissional [...]. (PINHEIRO, 2006, p. 103).

Pensar o ensino superior nessa perspectiva é, portanto, superar as práticas pedagógicas que fazem do ensino um fim em si mesmo, que fazem da sala de aula e do conteúdo das disciplinas um ambiente caracterizado pela “homogeneidade nesse processo”. Para Anastasiou (2003), pensar o ensino superior na ótica da complexidade é transformar o ensino em ensinagem que, para a autora, é:

[...] usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela [...]. Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental. (ANASTASIOU, 2003 p. 15).

Compreender o espaço acadêmico na sua totalidade é estar atento para o contexto complexo do ensino e da aprendizagem. Para que isso ocorra, precisamos dar um salto do paradigma tradicional de ensino centrado no ensino de um conteúdo para o modelo dialético, que significa, ainda segundo Anastasiou:

Na metodologia dialética, [...] o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando aos estudantes sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (2003, p. 69)

O exercício de uma metodologia dialética que se dá por meio de um processo de ensinagem busca resgatar a multidimensionalidade (afetividade, angústia, anseios) do indivíduo que está aprendendo e a sua relação com o

meio onde vive: uma sociedade hoje inserida numa globalização interdependente e repleta de desafios.

Cavalcanti (2002), ao tratar do trabalho do professor na educação básica e das condições essenciais para esse trabalho, afirma a importância da mediação no processo de formação do aluno e ressalta que o professor deve ter uma formação capaz de cumprir o seu papel na construção do conhecimento pelo aluno. Para a autora, essa mediação é decorrente da interferência nos “processos intelectuais, afetivos e sociais dos alunos” (p. 20). Isso significa dizer que o professor de Geografia precisa ter uma sólida formação teórico-conceitual capaz de cumprir esse papel. Da mesma forma, pode-se inferir que a intervenção do professor nos processos de aprendizagem deve estar presente também no ensino superior.

Considerando as narrativas escritas pelos alunos sobre a disciplina de Geografia Urbana, prevalecem algumas dificuldades que apareceram no conjunto de todas as narrativas produzidas. Ou seja, prevalecem aqui as dificuldades de aprendizagem centradas no trabalho do professor da disciplina e apenas em três narrativas é explicitada a falta de tempo, por parte dos alunos, para os estudos. Entretanto, do conjunto dessas dificuldades, chama-se a atenção para as opiniões dos alunos referentes às críticas dos professores em relação ao que é considerado errado no processo de aprendizagem e à falta de trabalho de campo nessa disciplina. Tal destaque será tomado posteriormente para análise.

3.3 Bachelard: referenciando a análise das dificuldades na formação inicial do professor de Geografia

Para uma boa formação do professor de Geografia é necessário uma sólida noção dos processos epistêmicos na construção de conceitos, uma boa compreensão das teorias da ciência geográfica e uma sólida compreensão dos saberes provenientes de outras áreas (educação, sociologia, história, etc). Ao tomar por base o conjunto dos conhecimentos veiculados no meio social, percebe-se, entretanto, que o processo de construção do conhecimento é mais complexo do que parece à primeira vista. Tal complexidade advém das diversas formas que orientam as pessoas a olhar para o mundo, falar sobre ele

e agir nele. O fato é que, diante dessa complexidade de visões de mundo, os saberes das ciências são considerados os que possibilitariam uma melhor articulação dessa diversidade de saberes na formação dos indivíduos e da sociedade numa dimensão crítica. Nesse sentido, como se articulam esses diferentes níveis de saberes no conhecimento construído pelo professor de Geografia durante a sua formação inicial?

Um dos principais problemas no campo da filosofia tem sido a discussão sobre questões relacionadas à teoria do conhecimento, sobretudo, desde o surgimento da ciência moderna. É recorrente a idéia de que a racionalidade é o fundamento essencial do conhecimento. A razão constitui uma das formas mais utilizadas para a explicação do mundo e para a produção de conceitos e teorias. Entretanto, na atualidade, são vários os legados da ciência para a compreensão dos fenômenos e que são encontrados na literatura referentes aos campos da filosofia, das ciências sociais e da educação que tratam da produção do conhecimento. Uma delas reside no fato de que o conhecimento científico pressupõe processo de superação epistêmica em relação a outros tipos de conhecimentos.

Sobre esse aspecto, tomo as contribuições de Gaston Bachelard para fundamentar e compreender o processo de construção do conhecimento realizado pelos alunos da licenciatura de Geografia em Goiás.

Bachelard é considerado um dos primeiros filósofos contemporâneos a criticar a imagem tradicional da ciência de orientação empirista indutivista. Sua obra transcende a perspectiva epistêmica e entra pelos devaneios da poética. A dimensão epistêmica de sua obra, no entanto, é a referência, *a priori*, tomada aqui nesse trabalho. São muitas as obras de Bachelard que expõem sua epistemologia. É, sobretudo, na obra *Filosofia do Não* que ele anuncia a necessidade de se fundar uma nova filosofia das ciências, mais adequada ao pensamento científico em contínua evolução. Para Bachelard, não podemos continuar pensando numa filosofia finalista e absoluta na produção científica. Para a superação das bases do pensamento empirista, esse filósofo aponta princípios à ordem do pensamento capazes de construir outra racionalidade.

A filosofia bachelardiana é um racionalismo rigoroso, sempre insistindo sobre a plasticidade evolutiva dos princípios da razão. Se a ciência modifica continuamente nossos princípios, superar um instrumento intelectual não é superar a própria razão. Muito ao contrário, é uma vitória da razão em sua flexibilidade e sua capacidade de invenção. Temos que ir além de um racionalismo de conceitos fechados e acabados, para alcançarmos um supra-racionalismo, mais adequado às exigências da razão ativa, operante, viva e conquistadora (SIMÕES, 1999, p. 12).

Outra obra fundamental para a compreensão da filosofia bachelardiana é *A formação do espírito científico* (1996). Nessa obra encontra-se as orientações básicas para se construir um novo pensamento científico. Tais orientações decorrem da idéia de lidar com os obstáculos epistemológicos no sentido de superá-los, para então ascender ao espírito científico. O papel dos obstáculos epistemológicos na construção do conhecimento é, portanto, o fundamento dessa obra e a principal referência do pensamento de Bachelard nesse trabalho.

Destacam-se, também, as contribuições da obra *Ensaio sobre o conhecimento aproximado* (2004), na qual Bachelard amplia sua filosofia sobre a produção do conhecimento. Nessa obra, uma das grandes contribuições trata-se da necessidade de retificar o erro como processo de conhecer a realidade. O erro é para Bachelard o ponto de partida para ascender ao espírito científico, opondo-se ao processo de busca da verdade, como propõe a filosofia empirista indutivista. A questão do papel do erro na construção do conhecimento será tratada mais à frente neste capítulo.

Essas obras não tratam de educação, no entanto, elas têm sido, nos últimos tempos, bastante referenciadas em trabalhos que tratam do ensino e dos processos de aprendizagem, especificamente sobre o ensino de ciências, Garcia Perez; Rivero (1995), Astolf, (2003, 1994 e 1988). Com efeito, considera-se que diversos aspectos do pensamento desse filósofo podem orientar os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento em diversos campos disciplinares, especificamente no âmbito da educação superior. É uma contribuição que se acredita ajudar na composição de um sistema teórico e conceitual necessário à formação acadêmica e profissional desejável, do qual pode participar, inclusive, a formação do professor de Geografia.

Das orientações epistemológicas da filosofia bachelardiana vale destacar as consideradas referências básicas nessa pesquisa, que são:

a) O conhecimento científico rompe e até mesmo se opõe ao conhecimento comum, pois a técnica, nos dias atuais, procura determinar aspectos do real que não são dados imediatos, mas resultados construídos pelo cientista. Há uma descontinuidade absoluta entre o realismo sensível e o racionalismo científico do pesquisador. A hipótese científica apresenta uma evolução dialética, ou seja, não linear, com rupturas. Em consequência, há um corte inevitável entre o saber comum e o saber científico;

b) O conhecimento científico é superação de obstáculos epistemológicos, que estão incrustados tanto no senso comum quanto na experiência científica;

c) O conhecimento científico é retificação de erros. Retificar é regularizar, normalizar os enganos, desvios e fantasias infundadas. As idéias científicas não são resumos da experiência, mas programa de ação, refinamento, precisão e esclarecimento do material empírico. Seguir a constituição da ciência é compreendê-la como um saber aproximativo. A história das retificações científicas é a própria história dos sistemas científicos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a perspectiva bachelardiana oferece elementos importantes para se analisar a construção do conhecimento realizado pelos alunos das licenciaturas em Geografia que foram pesquisados nas IES goianas. A noção de obstáculos epistemológicos e a noção de positividade do erro são dimensões teóricas importantes nessa investigação.

3.3.1 Os obstáculos epistemológicos na formação do professor de Geografia

Para Bachelard, os obstáculos epistemológicos decorrem de um conjunto de fatores vinculados à maneira pela quais as pessoas percebem a realidade e que impedem os indivíduos de ascenderem ao conhecimento científico. Tais obstáculos decorrem de elementos internos e externos ao ato de pensar. Dessa forma, para vencer os obstáculos epistemológicos, deve-se estar em constante processo de vigilância epistemológica sob pena de ocorrer

o enrijecimento do conhecimento e, dessa forma, não se obter o progresso epistemológico do conhecimento.

É aí que mostraremos causas de estagnação e até de regressão, detectaremos causas da inércia às quais daremos o nome de obstáculos epistemológicos (...) o ato de conhecer dá-se contra um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização. (BACHELARD, 1996, p.17).

Ao analisar o processo de construção do conhecimento Geográfico na formação inicial de professores, serão apontados alguns aspectos que Bachelard coloca como constitutivos dos obstáculos epistemológicos.

Um dos principais elementos que constituem os obstáculos epistemológicos seria o que Bachelard definiu como observação primeira da realidade. Esse pode ser obstáculo à medida que a realidade é concebida pela empiricidade do fenômeno e por considerar os aspectos óbvios da percepção.

A experiência primeira ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. De fato, essa observação primeira apresenta-se repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para se ficar encantado. Parece que a compreendemos (BACHELARD, 1996, p. 25).

Sobre esse obstáculo, podemos dizer que ele é comum no ensino de Geografia e que está presente na formação do professor. Por exemplo, os trabalhos de campo são atividades muito valorizadas no ensino de Geografia, tanto pelos professores e pelos alunos. Entretanto, se não se estiver atentos a essa noção de obstáculo relacionado à experiência primeira, essa atividade poderá promover a acomodação do que se vê e, com isso, dificultar o processo de construção de um conhecimento mais próximo da realidade¹².

¹² É comum nos trabalhos de campo a observação da paisagem. A paisagem pode ser concebida como categoria em que a observação primeira dá indícios para transpor os obstáculos para a compreensão do fenômeno.

Nessa pesquisa alguns indícios nos levam a acreditar que as aulas de campo antes de serem uma estratégia para problematizar a realidade e abrir caminhos para superar obstáculos incrustados nos alunos sobre uma dada realidade, correm o risco de se constituírem numa forma de simplificar a realidade.

As aulas de campo são valorizadas por todos os alunos participantes dessa pesquisa e no caso da IES que não possibilita a sua realização, ou o professor que não a efetiva, os alunos reclamam. Perguntado sobre a importância das aulas de campo na construção do conhecimento alguns alunos revelam essa perspectiva simplificadora de observação da realidade. Observem-se alguns depoimentos:

(39) Nas aulas de campo a assimilação dos conteúdos fica bem mais fácil. O que a gente não entende nos textos a aula de campo mostra a realidade de forma bem mais simples e com mais eficiência. (Alunos da IES X)

(40) Para ensinar Geografia urbana, a gente faz uma aula de campo e os alunos aprendem muito mais do que nos livros, pois é a realidade deles que está em torno da escola e de sua casa.

(41) Quando falamos de periferia, novas centralidades, de verticalização da cidade, as aulas de campo são muito importantes, pois possibilita observar a realidade tal como ela é.

Nesse obstáculo, além da simplificação da realidade pela observação da realidade ordenada, colorida, como diz Bachelard, a experiência primeira também se manifesta pelas concepções primeiras da realidade introjectadas.

Na formação do espírito científico, o primeiro obstáculo é a experiência primeira, a experiência colocada antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico. Já que a crítica não pôde intervir de modo explícito, a experiência primeira não constitui, de forma alguma, uma base segura (BACHELARD, 1996, P. 29).

Esses aspectos estão presentes em algumas situações em que se tentam explicar alguns fenômenos urbanos na atualidade e, especificamente em algumas situações brasileiras. É o caso da urbanização. É recorrente o fato de se entender e se explicar a urbanização sobre os auspícios desse fenômeno

tendo por base a realidade europeia dos séculos XVIII e XIX e que são conteúdos das disciplinas de Geografia Urbana, conforme se verifica nas ementas das disciplinas apresentadas no capítulo anterior e nos livros didáticos, ao tratarem essa temática na Geografia escolar. Nesse sentido, o aluno cursa o ensino médio com o entendimento de que a urbanização é decorrente do processo de industrialização que ocorre essencialmente na cidade e com isso a cidade torna-se mais atrativa tanto do ponto de vista da produção do capital como das condições para a reprodução da vida.

Essa perspectiva de conceber o desenvolvimento urbano não se aplica à realidade atual, na qual a indústria não é, essencialmente, o “local” onde se reproduz o capital, e, especificamente no caso brasileiro, existem lugares que a indústria nem sempre é o motor da economia e, muitas vezes, esses locais não possuem inserção no mercado internacional.

Se se observa o Gráfico 9, no capítulo anterior, percebe-se que esse conteúdo é a marca principal de 28 narrativas, das 33 escritas sobre a aprendizagem em Geografia Urbana. Algumas narrativas explicitaram esses conteúdos.

(42) O conteúdo de Geografia Urbana foi feito através de textos e seminários. Eu já tinha contato com esse conteúdo, por isso para mim não foi novidade. Meus esforços foram ler os textos e analisar o urbano na Geografia, numa perspectiva diferente do que eu já tinha antes. A Geografia Urbana é muito importante para se entender os processos sociais e econômicos que acontecem numa cidade ou em uma região metropolitana, assim como seus reflexos na sociedade. Não tive dificuldades com os conteúdos, pois não eram novidades para mim. Estudamos o processo de como se formou a *polis* (cidades antigas da Grécia). Depois como foi o surgimento das cidades burguesas após o período feudal. Estudamos também como foi o desenvolvimento dessas cidades no decorrer dos anos até chegar na modernidade. Nos seminários foi possível observar como está as relações sociais e econômicas das cidades de hoje, assim como da cidade de Goiânia. (Aluna 19, IES X)

Ao perguntar aos alunos sobre os conteúdos de Geografia Urbana que eles selecionariam como conteúdos importantes para ensinar na escola, dois alunos responderam:

(43) É importante para os alunos entender sobre o crescimento da cidade, sobre a urbanização. Mostrar para eles que a indústria capitalista expulsa o homem do campo com o pretexto de que a cidade é melhor que o campo (Aluno 8, IES Z).

(44) Hááá! temos que ensinar sobre a cidade, seu crescimento, desenvolvimento desde a Grécia Antiga até os dias atuais e a força da indústria nesse processo. Mostrar também que o capitalismo é o responsável pela urbanização (Aluno 3, IES Y).

A forte marca dessa idéia na caracterização desse fenômeno simplifica a realidade, naturaliza o fenômeno, enfim, dificulta a adoção de criticidade para a compreensão da atualidade. O exercício de desnaturalizar o fenômeno é imprescindível para superar esse obstáculo.

[...] o espírito científico deve formar-se contra a Natureza, contra o que é em nós e fora de nós, o impulso e a informação da Natureza, contra o arrebatamento natural, contra o fato colorido e corriqueiro. Só pode aprender com a natureza se purificar as substâncias naturais e puser em ordem os fenômenos baralhados (BACHELARD, 1996, p. 29).

Essas situações vinculadas à experiência primeira como obstáculo epistemológico, conduz, ao mesmo tempo, a outro obstáculo epistemológico apontado por Bachelard: o utilitarismo/pragmatismo do conhecimento na busca de sentido e razão das coisas. Esse obstáculo leva a explicações finalistas, absolutistas sobre os fenômenos. Nesse sentido, o conhecimento, fruto da ciência de base racionalista e generalista, pode converter-se em obstáculos à construção de um saber complexo sobre a realidade. Segundo Bachelard (1996) “o ato de conhecer dá-se *contra* um conhecimento anterior, destruindo conhecimentos mal estabelecidos, superando o que, no próprio espírito, é obstáculo à espiritualização (p. 12)”. Continuando nesse raciocínio, o autor aponta que nosso espírito tem a tendência irresistível de considerar como mais clara a idéia que costumamos utilizar com mais freqüência. Esse é a força do conhecimento geral obstaculizando a construção do conhecimento. Daí a crítica de Bachelard ao indutivismo racionalista, base do que ele chama de pensamento dos seus adversários, aqueles que consideram como fundamento da cultura científica as grandes generalidades.

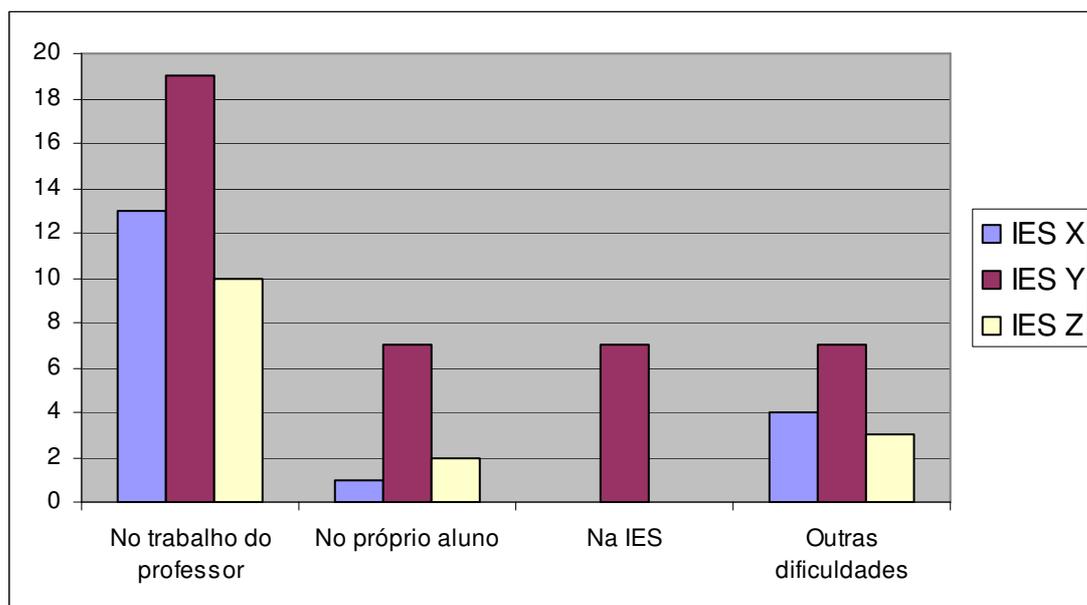
Esses são, portanto, alguns dos obstáculos epistemológicos de Bachelard perceptíveis no caso dessa pesquisa. Vale dizer que o pensamento

epistêmico desse filósofo aponta perspectivas didáticas de superar tais obstáculos. É o que será tratado no próximo capítulo. A seguir, serão abordados sobre as potencialidades no processo de construção do conhecimento dos alunos sujeitos dessa pesquisa.

3.3.2 Os obstáculos didáticos na formação do professor de Geografia

Concebe-se por obstáculos didáticos aqueles que se manifestam na relação pedagógica do processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, são eles que dificultam o trabalho do professor na promoção da aprendizagem. Segundo Rodrigues e Sobrinho (2008) esses obstáculos se vinculam ao próprio professor, ao aluno, ou à instituição, dentre outros obstáculos que podem influenciar nesse processo. No caso de nossa pesquisa, os obstáculos didáticos, de acordo com os alunos, estão situados em todos esses agentes que participam do processo pedagógico de construção do conhecimento em Geografia dos licenciandos das três IES goianas participantes dessa investigação, conforme demonstra o Gráfico 18.

GRÁFICO 18: DIFICULDADES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO APONTADAS PELOS ALUNOS DAS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA QUE SE VINCULAM AOS OBSTÁCULOS DIDÁTICOS, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Um obstáculo didático vinculado ao professor parece decorrer da falta de uma formação pedagógica deste para a função que exerce e, conseqüentemente, o desprestígio à profissão professor, conforme já foi anunciado. Destaca-se também o quanto essas dimensões de negatividade da profissão são comuns nos cursos de Geografia (PINHEIRO, 2006) e o quanto isso se manifesta na formação desses profissionais. Certamente essa de lidar com a formação profissional tende a contribuir para a descrença daqueles que entram no curso de Geografia e que ainda não possuem uma sólida pretensão de ser professor.

A exemplo, tomo um depoimento obtido por ocasião de uma entrevista coletiva realizada com uma das turmas (noturno) da IES X, realizada no mês de março de 2008. Quando entrei na sala os alunos estavam agitados e manifestando uma indignação diante de determinado fato ocorrido. Nem foi necessário perguntar o que aconteceu, eles foram logo dizendo:

(45) Professor o senhor acredita que a nossa turma será dividida porque a professora de projeto de pesquisa disse que não trabalharia essa disciplina com os alunos da licenciatura porque nós não temos que aprender a pesquisar. A pesquisa é para o Geógrafo, disse a professora (Depoimento da aluna 21, IES X).

Esse depoimento é o reflexo de obstáculos didáticos à formação de um professor crítico e que saiba investigar sobre a sua prática. Ainda nesse contexto, explicita-se outro obstáculo: a relação teoria-prática na formação do professor de Geografia. Pode-se inferir que para esse docente a idéia de professor como prático, que não tem que pesquisar e refletir e que o papel fundamental de sua profissão é a aplicação de modelos (Pimenta e Lima, 2004), caracteriza sua concepção da profissão professor. Além de ser um obstáculo centrado no professor, é um obstáculo relacionado também à instituição, tendo em vista a solução tomada diante do problema: a divisão da turma. O relacionamento desse obstáculo à instituição decorre do fato de que a gestão do projeto pedagógico não é responsabilidade exclusiva do professor. Cabe ao colegiado a compreensão do projeto do curso e seus encaminhamentos mais apropriados para atingir os seus objetivos. Certamente essa divisão da turma pode não ter sido a melhor solução.

Para superar esse obstáculo, é necessário uma concepção de formação que promova a articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, as experiências e os saberes dos professores no sentido de objetivar uma formação sólida do ponto de vista teórico-prático para se fazer presente nas ações escolares.

Nóvoa, (1997, p. 10), em seu livro “*Os professores e a sua formação*,”¹³, ao fazer um balanço do esforço realizado pelos educadores envolvidos na discussão dessa temática,¹⁴ destaca três idéias que apontam para a superação da unilateralidade das concepções de prática. Na opinião desse autor,

A primeira refere-se à necessidade de travar o debate a partir de uma análise dos distintos projectos da profissão docente, não o fechando nas questões internas à formação de professores. A segunda defende a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, identificando as características de seu trabalho técnico e científico e o tipo de conhecimentos e de competências que são chamados a mobilizar. A terceira centra-se na relação entre teoria e prática na formação de professores, abordando essa questão clássica sob novos ângulos.

¹³ Nessa obra, Nóvoa (1997,p.25) baseando-se nas investigações de autores de vários países, propõe a formação de professores na perspectiva que denominou crítico-reflexiva cuja idéia central consiste em “fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação alto-participada”.

¹⁴ Nessa perspectivas são significativos no âmbito internacional os trabalhos de Angel Pérez Gómez - *Autonomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa* (1995) -, Donald A Schön - *El profesional reflexivo* 1988 -, Isabel Alarcão - *Formação reflexiva de professores* (1996) -, José Gimeno Sacristán – *Poderes Instáveis em educação* (1999) -, Ken Zeichner - *A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas* (1993), dentre outros. No Brasil pode-se destacar como relevantes as contribuições de José Carlos Libâneo – *Adeus professor, Adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente* (1998) -, , Marli Elisa A. André – *A pesquisa sobre a formação de professores no Brasil (2000)* -, Menga Alves Ludke – *O professor na escola básica e a pesquisa* (2000) -, Selma Garrido Pimenta – *A didática como mediação na construção da identidade do professor* (1997), *A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor* (2000), entre outros. Em que pesem as diferenças teóricas e metodológicas existentes entre esses autores, há um posicionamento comum sobre a necessidade de ampliar a luta para a construção de uma identidade profissional do professorado, mediante o envolvimento e fortalecimento dos professores, das associações, dos sindicatos e da sociedade como um todo.

Com esse entendimento, Piconez (2004, p. 25) considera que a atividade do professor deve se circunscrever em atitude de reflexão crítica que reorienta a prática, tendo em vista uma ação educativa transformadora. A autora salienta:

A prática da reflexão tem contribuído para o esclarecimento e o aprofundamento da relação dialética prática-teoria-prática; tem implicado um movimento, uma evolução, que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática fornece elementos para teorização que podem acabar transformando aquela prática primeira. Daí, a razão de ser um movimento na direção da prática-teoria-prática.

Cavalcanti (2002), também, ressalta que a construção de uma visão crítica pelo professor, o domínio das teorias educacionais, a articulação da realidade cotidiana com a realidade mundial e a construção de uma ação pedagógica referenciada pelo caráter mediador entre os saberes e os alunos, deve articular-se na compreensão dos saberes pedagógicos e dos conceitos geográficos. Para isso, torna-se necessária a reflexão sobre a prática.

Quanto aos obstáculos didáticos centrados nos alunos, evidencia-se o fato de que boa parte dos alunos das licenciaturas possuem pouco tempo para estudar, principalmente os alunos do turno noturno das IES X e Z.

É inegável que, no processo de construção do conhecimento, o ato de estudar exerce papel primordial assim como as interações e a mediação do professor. Esses aspectos serão aprofundados no próximo capítulo, quando se abordar o papel da leitura na estruturação do pensamento e no processo cognitivo do aluno.

Em relação aos obstáculos didáticos vinculados à instituição, no caso da formação do professor de Geografia investigado nessa pesquisa, identificou-se que a não efetivação de condições para o trabalho de campo, a falta de bolsas de iniciação científica, principalmente nas IES Y e Z e a falta de incentivo dos alunos em participarem de eventos acadêmicos na área vinculam-se a um processo que dificulta a aprendizagem e a construção do conhecimento no processo pedagógico da formação do professor de Geografia.

Diante dessa constatação, poder-se-ia questionar: se foi afirmado anteriormente que o trabalho de campo pode ser considerado um obstáculo epistemológico, não seria contraditório afirmar que a falta de condições

institucionais para o trabalho de campo dificulta a construção do conhecimento? Uma coisa é o trabalho de campo como atividade reveladora de concepções prévias sobre a realidade geográfica e de demonstração simplificada das espacialidades. Outra coisa são os trabalhos de campo como possibilidade de problematizar as concepções prévias, como possibilidade de explicitar a complexidade espacial que não se revela apenas pela forma; como possibilidade de verificar dinâmicas espaciais nem sempre naturalizadas pelos conceitos prévios.

Diante de toda essa discussão sobre os obstáculos na construção do conhecimento, podem ser apontadas algumas perspectivas capazes de orientar a sua superação: superar a noção de conhecimento como algo pronto e acabado por uma noção relativa e processual; superar a noção de tempo de formação imediatista e quantitativista pelo tempo cognoscitivo do aluno; superar a noção de aprendizagem como produto por uma noção de aprendizagem como processo complexo (PORLÁN, RIVERO y MARTÍN DEL POZO (1997), GARCIA PÉREZ E RIVERO (1995), ASTOLF (2004) dentre outros.

3.4 Potencialidades na construção do conhecimento

Com o objetivo de ampliar as análises sobre o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos sujeitos dessa pesquisa, explicitar-se-á, nessa parte do trabalho, os esforços dos alunos dos cursos de licenciatura em Geografia das três universidades sujeitos dessa pesquisa, tendo em vista que sua formação inicial é marcada, também, além dos obstáculos, de ações potencializadoras no processo de construção do conhecimento desses profissionais. Ressalta-se que os aspectos analisados foram informações contidas nas narrativas realizadas em 2007 e 2008 e pelas entrevistas coletivas e individuais, realizadas com os sete alunos selecionados por apresentarem as melhores narrativas sobre Geografia urbana.

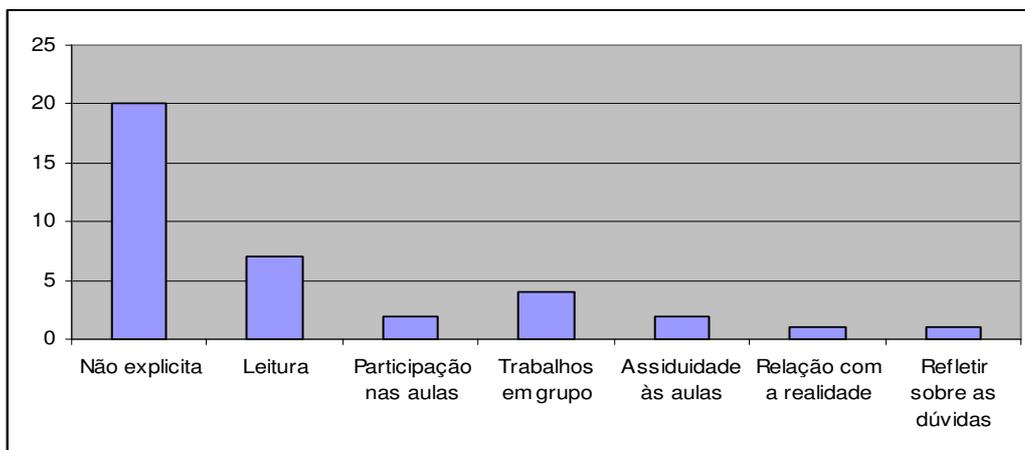
Primeiramente, o texto versará sobre os esforços empreendidos pelos alunos sujeitos dessa pesquisa e que constam nas narrativas escritas por eles no referido período. Em seguida, à luz das contribuições de L. S. Vigotski, será

examinado o processo de formação desses alunos com base no que eles consideraram potencializador na sua formação inicial.

3.4.1 Os esforços na formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES X

Com relação aos aspectos potencializadores na construção do conhecimento dos alunos da IES X, o Gráfico 19, a seguir apresentado mostra os aspectos considerados importantes na formação desses. Vale ressaltar que boa parte das narrativas, 20 no total, não explicitou os esforços empreendidos pelos alunos na construção do conhecimento. As leituras realizadas pelos alunos é o maior potencializador da aprendizagem. Em sete momentos, essa atividade é reconhecida como aquela que permitiu a aprendizagem do aluno. Boa parte das leituras realizadas pelos discentes foi feita em função de outros aspectos que potencializaram a construção do conhecimento na disciplina, a saber: apresentação de trabalho, participação nas aulas e reflexão sobre as dúvidas.

GRÁFICO 19: ASPECTOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM EXPLICITADOS NAS NARRATIVAS REALIZADAS PELOS ALUNOS DA LIC. DE GEOGRAFIA DA IES X, 2007 e 2008

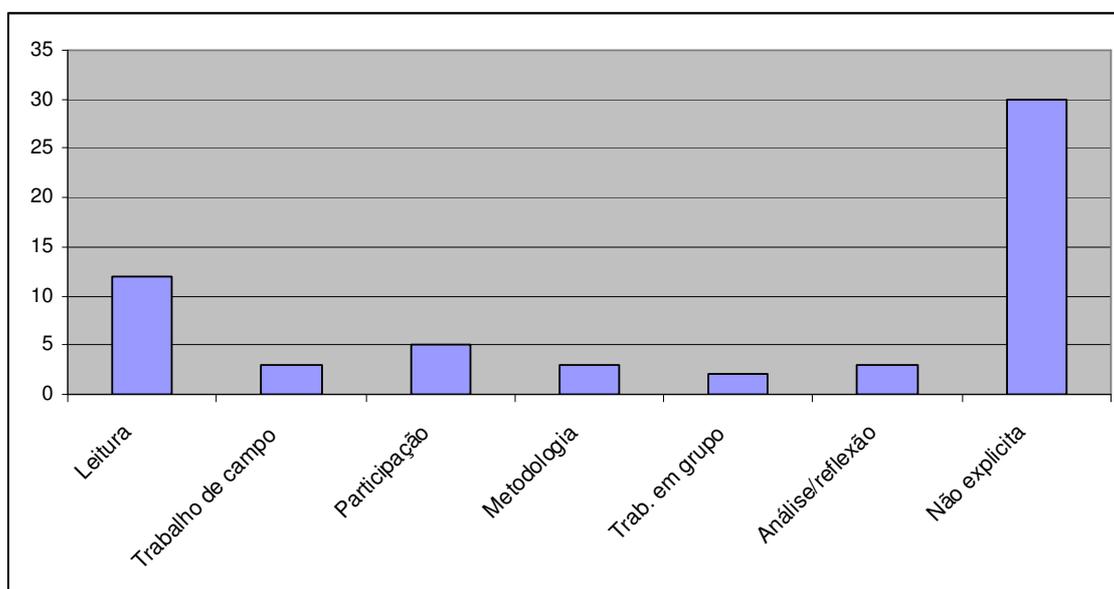


Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

3.4.2 Os esforços na formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES Y

Considerando os esforços que possibilitaram a aprendizagem durante a formação inicial, os alunos da licenciatura em Geografia da IES Y apontaram diversos aspectos que estão demonstrados no Gráfico 20 a seguir.

GRÁFICO 20: ASPECTOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM EXPLICITADAS NAS NARRATIVAS REALIZADAS PELOS ALUNOS DA LIC. DE GEOGRAFIA DA IES Y, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.

Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Dos aspectos potencializadores da aprendizagem, três dizem respeito às ações e esforços empreendidos pelos alunos e três referem-se à metodologia empregada na disciplina.

Nos esforços dos alunos, por doze vezes, a leitura aparece como atividade que possibilitou a aprendizagem na disciplina. Essa ação é aqui considerada como esforços dos alunos pelo fato de que as narrativas não explicitam a ação de leitura vinculada à exigência do professor. Aparecem como ações espontâneas dos alunos para, inclusive, ampliar certa deficiência na disciplina percebida por eles.

Em duas situações distintas, as leituras aparecem vinculadas à reflexão e à análise empreendidas pelos alunos que explicitaram essa dimensão como facilitadora da aprendizagem. Em cinco situações, a participação nas aulas aparece como postura potencializadora da aprendizagem nas disciplinas.

As demais situações, julgadas pelos alunos como facilitadoras da aprendizagem, estão vinculadas à ação do professor, que são: a realização de trabalho de campo, a organização de grupos para realizar trabalhos na disciplina e a metodologia utilizada na sala de aula. Segundo os depoimentos, o uso de metodologia que problematiza e que provoca discussões foi muito importante para a compreensão dos conteúdos e, portanto, possibilitou a aprendizagem na disciplina.

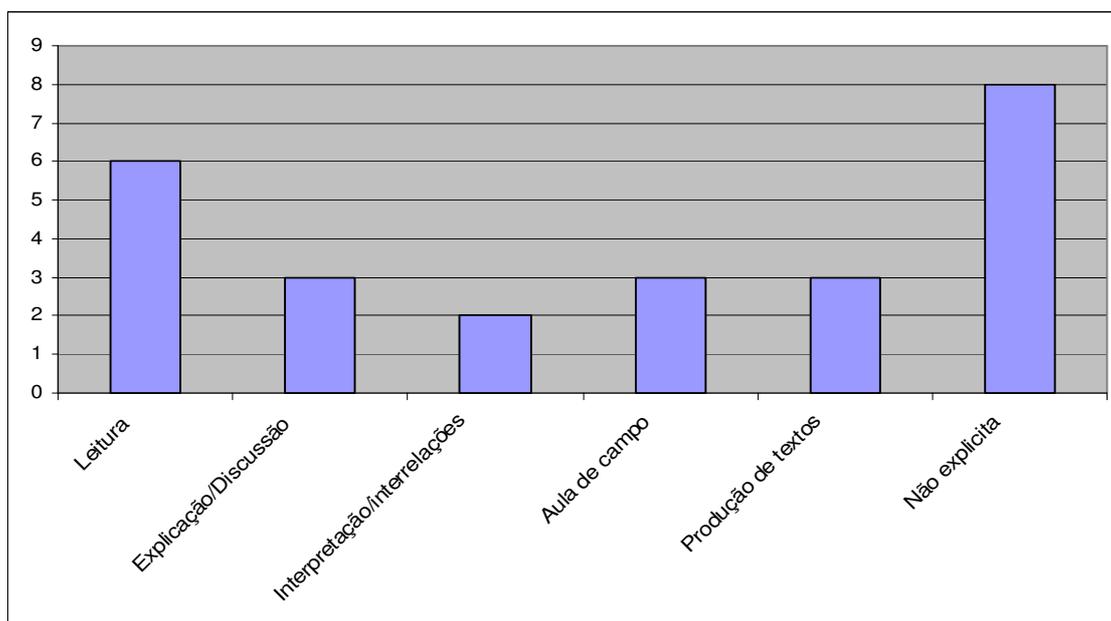
Esses são os aspectos considerados positivos na formação e na aprendizagem das disciplinas citadas nas narrativas dos licenciados em Geografia da IES Y. A seguir apontar-se-á como os alunos da IES Z avaliam o seu processo de formação.

3.4.3 Os esforços na formação inicial dos licenciandos de Geografia da IES Z

Das 23 narrativas escritas pelos alunos da licenciatura em Geografia da IES Z, oito textos não explicitam dificuldades. Vale ressaltar que parte dessas narrativas também não explicitam quais foram as ações que eles considerariam potencializadores para a sua formação.

Em relação aos aspectos que potencializaram a aprendizagem, boa parte deles está centrada nas ações dos alunos e uma parte menor dos aspectos que possibilitam a aprendizagem está na ação do professor, conforme é evidenciado no Gráfico 21.

GRÁFICO 21: ASPECTOS POTENCIALIZADORES DA APRENDIZAGEM EXPLICITADOS NAS NARRATIVAS REALIZADAS PELOS ALUNOS DA LIC. DE GEOGRAFIA DA IES Z, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.

Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Dentre os aspectos potencializadores, centrados nas ações dos alunos, estão as leituras realizadas, seja nos textos das disciplinas, seja em textos complementares; a produção de texto e as atividades que primaram pela reflexão e pela interpretação.

Das ações dos professores que os alunos consideraram potencializadoras da aprendizagem nas disciplinas, estão as explicações e discussões promovidas na sala, principalmente na de Geopolítica, e as aulas de campo.

Dos aspectos potencializadores da aprendizagem apontados pelos alunos dessa IES, poucos estabelecem relação com o trabalho do professor. Desse modo, o aluno não visualiza a participação do professor no seu processo de aprendizagem. Pelo contrário, assim como nas outras IES, os dados evidenciam que a maior parte das dificuldades na construção do conhecimento diz respeito ao trabalho do professor.

Além do pensamento bachelardiano auxiliando a análise dos processos de construção do conhecimento trabalhados no capítulo anterior,

outros campos do conhecimento fornecem elementos capazes de orientar a reflexão sobre tais processos nos sujeitos dessa pesquisa. Refiro-me, por exemplo, às contribuições de L. Vigotski, pensador situado no campo da Psicologia e da Educação.

A participação de Vigotski nas idéias educacionais brasileiras não são muito antigas. Segundo Libâneo e Freitas (s/d), o início tímido da manifestação desse autor no país ocorreu no final dos anos de 1970. Na década de 1980, foi quando ocorreu a adoção mais intensa desse teórico nas pesquisas educacionais.

Nas pesquisas sobre o ensino da Geografia, Vigotski é referenciado essencialmente a partir dos anos de 1990. Apesar da forte influência na educação de maneira geral, um levantamento realizado pelo Grupo de estudos e pesquisa sobre o ensino de Geografia, Nepeg evidenciou que foram poucas as pesquisas sobre o ensino da Geografia referenciadas por esse teórico (ZANATTA, SANTOS e SOUZA, 2008).

No entanto, as poucas pesquisas realizadas evidenciam importantes contribuições de Vigotski para o processo de aprendizagem de conhecimentos geográficos. Mesmo que essas pesquisas versem sobre esse processo em estudantes do ensino fundamental, tomarei alguns pressupostos vigotskianos como categorias importantes para analisar o processo de construção do conhecimento na formação inicial de professores de Geografia e com isso analisar as situações no processo de construção do conhecimento identificados nessa pesquisa e interpretá-los à luz dessa teoria. Considero ainda que alguns pressupostos vigotskianos articulam-se com alguns dos pressupostos bachelardianos, trabalhados no capítulo anterior, e que serão melhor aprofundados no próximo capítulo.

Vigotski (1998, 2001, 2004, e 2008) diz que os meios social e cultural ocupam espaço significativo para entender a participação do indivíduo nesse meio e seu processo de aprendizagem. Para isso ele cria a noção de *estruturação das funções psíquicas superiores*. Esse princípio se colocava na contramão do pensamento da época que consistia em analisar como o meio social age no indivíduo, criando nele funções superiores de origem essencialmente social. A exemplo dessa afirmação, Vigotski (2001) se contrapõem a Piaget, por conceber que o desenvolvimento segue não no

sentido da socialização, mas no da conversão das relações sociais em funções mentais.

O problema das funções psíquicas superiores constitui o núcleo central do sistema de Vigotski, com base no pensamento histórico-dialético. Para compreender o sistema de idéias apresentado por Vigotski, é fundamental explicitar seu entendimento sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Estas devem ser entendidas como a atividade simbólica composta por suas formas exteriores (linguagem, leitura, escrita, etc) e interiores (atenção, memória, pensamento).

As funções psíquicas superiores constituem uma nova formação psíquica que aparece depois de outros processos psíquicos elementares e nunca se apresenta de forma acabada. É o resultado da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento e só podem ser explicadas em sua gênese por sua história, situando-na em seu contexto de origem.

Na base das funções psíquicas superiores situa a atividade laboral e com ela a atividade mediadora do homem, que inclui o uso de instrumentos e signos em sua ação sobre a realidade e sobre si mesmo. Dessa forma assimila as formas e ações sociais de atuação e as transferem para si próprio. Todas essas formas de conduta, signos e instrumentos são produtos do desenvolvimento da cultura humana criada pelo próprio homem, dentro dos quais, Vigotski considerou como núcleo central a linguagem e seus significados verbais, como mecanismo determinante em todas as formas de atividade do homem.

Apesar de não ser exclusiva, a linguagem é a mais privilegiada dos sistemas mediadores na transmissão racional, cultural, intencional e do pensamento. A linguagem, como instrumento simbólico que regula as relações com os demais, está integrada funcionalmente à ação, ao converter-se em um instrumento do pensamento dedicado à busca de tarefas cognitivas e práticas. Para Vigotski, esse processo de formação das estruturas psíquicas superiores funciona como se fosse uma lei psicológica que atua em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro como categoria intersíquica no grupo, depois como categoria intrapsíquica no indivíduo. (Vigotski, 2008).

A essência desse processo reside em considerar o externo como social; assim qualquer função psíquica superior foi externa porque foi social antes de ser interna. Antes de ser uma função psíquica propriamente dita, foi uma relação social entre pessoas. Para Vigotski, a interiorização é uma propriedade essencial da aprendizagem.

Sobre a aprendizagem como decorrência dos processos educativos Vigotski coloca que “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (2004, p. 67).

Nesse sentido, Vigotski critica a perspectiva tradicional do ensino pela qual o professor ensina os conteúdos e o aluno “aprende” sem a garantia de que houve a internalização. O autor enfatiza que a garantia dessa internalização é decorrente da experiência do aluno e é isso que se caracteriza como elemento básico da aprendizagem e o significado do meio nesse processo. Enfatiza o importante papel do professor, mediando esse processo, e da escola como espaço capaz de promover aprendizagens diferentes dos demais processos educativos. As aprendizagens advindas do processo educativo escolar é uma das preocupações centrais do autor.

Entende-se daí que a internalização de elementos da linguagem como componente social será melhor se o processo de mediação permitir uma adequação mais precisa ao nível da atividade. Para isso, a noção de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI) constitui uma importante síntese vigotskiana do desenvolvimento como apropriação e internalização dos elementos do entorno sociocultural. Entende-se por Zona de Desenvolvimento Imediato a distância entre o nível do desenvolvimento atual de uma pessoa, determinado por tarefas que ela resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de pessoas mais capazes (Vigotski, 2004).

Quando se verifica o que os alunos dizem aprender fazendo trabalhos em grupo, (Gráficos 18 e 19), deduz-se que pode ocorrer aí esse processo pelo qual um colega mais capaz colabora com a aprendizagem de um outro menos capaz.

Esse processo de mediação ocorrido nessa situação pode ser resultado de uma ação involuntária por parte do colega em intervir ajudando o

outro a resolver os problemas. Entretanto, considerando o papel do professor na sala de aula como mediador, esse deve ser tomado por ele como uma ação intencional, uma ação que promoverá a estruturação das funções psíquicas superiores dos alunos.

Essa intencionalidade, no entanto, não foi verificada em algumas situações de sala de aula quando, por exemplo, da realização de seminários na Geografia Urbana, segundo explicitam os alunos da IES Y:

(46) Ainda que os textos fossem de fácil assimilação, faltou orientação por parte do professor que realizou os seminários de forma aleatória e os debates finais deixaram muito a desejar, necessitando assim de uma revisão na metodologia de ensino (Aluna 9, IES Y)

(47) O professor passou um filme, "A guerra do fogo" e fizemos um relatório. Outros assuntos foram abordados [...] nos seminários, sendo que os grupos apresentaram e o professor fazia poucos comentários para encerrar (Aluna 18, IES Y).

Esses são exemplos de falta de mediação do professor para promover a Zona de Desenvolvimento Imediato. Alguma situação-problema poderia ser colocada pelo docente, ou uma informação nova, ou ainda a provocação de dúvidas sobre as apresentações. Isso, por exemplo, poderia promover um salto qualitativo em torno dos diversos assuntos abordados nesse seminário.

Ao perguntar aos alunos o que o professor fez com os relatórios do filme, eles disseram que essa atividade serviu para compor a nota do bimestre. Os relatórios poderiam explicitar a percepção do aluno sobre o tema com essa atividade. Sendo o relatório uma atividade que implica a síntese do filme, certamente o aluno relataria aquilo que mais lhe interessou. A partir dessa percepção, o professor pode organizar formas de mediar o salto qualitativo sobre as percepções evidenciadas.

A efetivação de qualquer procedimento de ensino decorre da maneira encontrada pelo professor para atender a determinados objetivos da disciplina na construção do conhecimento. Por isso, destaca-se a necessidade de uma ação diferenciada do professor na efetivação do procedimento mediante o uso de algum mecanismo que faça a diferença ao ato de assistir ao filme e de escrever um relatório, para daí tornar-se um processo educativo escolar

mediado. Os depoimentos anteriores demonstram que o professor não exerceu sua função mediadora na construção do conhecimento.

Por isso, considero que a mediação, noção vigostckiana, é importante na análise dos dados dessa pesquisa, visto que tem possibilitado o levantamento de pistas para a compreensão da maneira pela qual o professor de Geografia constrói o seu conhecimento e o papel que ela (a mediação) exerce nesse processo. Associada à noção de *função superior*, a *mediação* é o processo que permitirá o trajeto das questões sociais à dimensão social e psicológica do indivíduo. Segundo Cavalcanti (2005), esse processo é decorrente de dois aspectos básicos:

Primeiro é o percurso da internalização das formas culturais pelo indivíduo, que tem início em processos sociais e se transforma em processos internos, interiores do sujeito, ou seja, por meio da fala chega-se ao pensamento. O segundo aspecto é o da criação da consciência pela internalização, ou seja, Vigotski alerta, como dizem seus estudiosos, que esse processo não é de uma transferência (ou cópia) dos conteúdos da realidade objetiva para o interior da consciência, pois esse processo é, ele próprio, criador da consciência (CAVALCANTI, 2005, p. 188).

Esses aspectos decorrem, portanto, da ação do sujeito associada às condições socioculturais e técnicas do meio, que é também mediação. As funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. Nesse sentido, não são inventadas e não aparecem de forma repentina, ou seja, não existem independentemente das experiências. São funções que apresentam uma natureza histórica de origem sócio cultural. São, portanto, mediadas.

Algumas situações presentes no processo de construção do conhecimento dos alunos das licenciaturas, objetos dessa pesquisa, aparecem como aquelas que efetivamente foram potencializadas pelo processo de mediação. Nas entrevistas individuais, ao perguntar as ações dos professores que efetivamente proporcionaram a construção do conhecimento explicitado nas narrativas, três situações vieram à tona. Uma se referia à situação na sala de aula. Três alunos da IES X disseram que os professores que tiveram ao longo do curso e que contribuíram efetivamente com esse processo eram profissionais que gostavam da profissão e gostavam da disciplina. Para eles, o

processo de aprendizagem foi bastante diferenciado das situações anteriores. Vejam-se alguns depoimentos:

(48) O professor dava aula com propriedade e o entusiasmo dele era tanto que a gente passava a se interessar mais pela disciplina, estudar mais, perguntar mais e as retribuições foram bem maiores” (Aluna 17, IES X)

(49) Olha eu tive uma professora que para mim foi o exemplo em todo o curso. Ela gostava da matéria, preparava muito bem as aulas, elaborava perguntas difíceis que faziam a gente estudar, estava sempre pronta para tirar nossas dúvidas. Foi com ela com quem eu mais aprendi” (Aluna 19, IES X)

O que podemos inferir é que o profissionalismo do professor proporcionou situações de mediação, independentemente de uma série de aspectos que podem estar na situação e não explicitadas pelos alunos. O fato é que, para mediar, o professor tem que ter bom preparo para dar significado na aprendizagem do aluno.

A expressão da aluna 19, sobre o fato de que o professor, ao elaborar perguntas difíceis, contribuiu para o processo de aprendizagem, insere-se numa outra perspectiva vigotskiana: o papel do pensamento no processo de aprendizagem.

Vigotski discute a dimensão da complexidade que envolve o pensamento e aponta a relação existente entre o pensamento e a ação motora do indivíduo e a influência psicológica do pensamento na ação, com intuito de mostrar que o pensamento é resultado de obstáculos que se colocam para as pessoas. Dessa forma, pensar é um ato importante para a aprendizagem. Para o autor, ensinar sem a existência de barreiras ao pensamento significa antes de mais nada extirpar toda dificuldade para a aprendizagem.

[...] ao criar o caminho mais fácil e cômodo para assimilar conhecimento, ao mesmo tempo paralisa na raiz o hábito do pensamento independente, tira da criança essa preocupação e afasta conscientemente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, exigindo que todo o necessário seja levado ao aluno em forma desmembrada, mastigada e digerida. Entretanto é necessário que nos preocupemos precisamente com a criação do maior número possível de dificuldades na educação da criança como pontos de partida para os seus pensamentos. (VIGOTSKI, 2004 p. 237 e 238).

Sendo o conhecimento, também, resultado do pensamento, para Vigotski ele, o conhecimento, ocorrerá mediante a explicitação da complexidade que é a realidade a ser apreendida, bem como da complexidade que é o processo de apreensão.

A segunda situação de aprendizagem, considerada potencializadora por todos os sete alunos entrevistados, foi a realização da pesquisa e da monografia no final do curso. Alguns alunos explicitaram certa decepção de essa atividade ocorrer apenas no final do curso. A seguir, o depoimento do aluno quatro da IES Y sobre a mediação na pesquisa:

(50) Olha, a monografia foi sem sombra de dúvida a atividade mais importante para mim nesses quatro anos de estudo aqui na universidade. Quando a gente vê que para pesquisar a gente tem que ter problema, tem que saber problematizar, é outra coisa. Eu não sei por que nós não aprendemos isso desde o primeiro ano, porque não fizemos uma pesquisa a cada ano do curso. Continuando, com a monografia nós tínhamos um professor ao nosso dispor, para tirar as dúvidas... e, às vezes, colocava mais dúvida do que tirava. Foi onde eu mais quebrei a cabeça para estudar (aluno 4, IES Y).

Está claramente evidenciado o quanto essa atividade foi significativa para o aluno bem como a ocorrência da mediação do professor na elaboração de seu trabalho.

Além da pesquisa realizada como atividade obrigatória no final do curso, dois outros alunos (um da IES Y e o outro da IES Z) atribuíram a mesma importância para essa atividade, ao ingressarem-se como bolsistas de iniciação científica, e se envolverem com a pesquisa do professor orientador do programa.

A terceira situação de aprendizagem potencializada pelo processo de mediação é decorrente da participação do aluno nove da IES Z em um grupo de estudo. Veja a importância por ele atribuída a essa atividade na sua formação inicial.

(51) Bem, várias coisas foram importantes para o meu conhecimento em Geografia. Mas a mais importante foi eu ter entrado no grupo de estudo, sabe. Nele eu pude compreender coisas essenciais na Geografia, sabe. Por exemplo, os conceitos geográficos. Foi no grupo de estudo que eu pude entender as diferentes correntes na Geografia, no lugar e na paisagem, principalmente. No grupo as pessoas são mais disponíveis e as coisas acontecem com mais

naturalidade. A metodologia do grupo então, é muito boa. Cada pessoa tem que ler o texto e preparar uma questão para ser discutida. Aí nessa preparação é que a gente aprende mais pois fica buscando coisas da nossa realidade para problematizar e discutir no grupo (Aluno 9, IES Z).

Com esses depoimentos, percebem-se alguns indícios da perspectiva vigotskiana no processo de construção do conhecimento profissional realizado pelos alunos das licenciaturas em Geografia das universidades goianas. Desses indícios, valem destacar o papel da leitura e da produção de texto, a participação nas aulas e a reflexão como mecanismos essenciais à formação das funções psíquicas superiores.

Para ampliar essa discussão referente à construção do conhecimento do professor de Geografia, com base no pensamento de Bachelard e Vigotski, o próximo capítulo versará sobre duas teorias consideradas fecundas para uma didática de formação de professores dessa disciplina: a retificação do erro e a mediação.

CAPÍTULO IV

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: AS CONTRIBUIÇÕES DE BACHELARD E DE VIGOTSKI PARA UMA DIDÁTICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Nesse capítulo serão discutidos pontos semelhantes entre as teorias de Bachelard e de Vigotski com objetivo de apontar as contribuições desses pensadores para se pensar uma Didática para a formação do professor de Geografia, tendo em vista o processo de construção do conhecimento. Para tanto, inicialmente, será apresentado uma síntese da problemática que é a formação do professor de Geografia, a partir dos dados coletados nessa pesquisa. Em seguida, procurar-se-á fazer uma aproximação da noção de obstáculo de formação e de retificação do erro de Bachelard com a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal e de Mediação de Vigotski, como elementos da teoria do conhecimento que podem ser considerados fecundos na orientação dos processos de aprendizagem de adultos, sobretudo, de alunos da educação superior. Por fim, serão apresentadas metodologias de ensino consideradas capazes de promover a mediação na formação do professor de Geografia.

4.1 A problemática da formação do professor de Geografia

Com base nos dados dessa pesquisa foi visto que os obstáculos de formação e as potencialidades no processo de construção do conhecimento nas três universidades goianas, em que pese as especificidades de cada IES, apresentaram muitos aspectos recorrentes.

Com relação aos obstáculos epistemológicos, viu-se que a experiência primeira e o conhecimento geral foram os identificados como aqueles explicitados nos dados dessa pesquisa e que, segundo Bachelard (1996), é “a experiência colocada antes e acima da crítica – crítica esta que é, necessariamente, elemento integrante do espírito científico” (p. 29). Esse

obstáculo foi evidenciado nas informações referentes ao papel da aula de campo na construção do conhecimento, qual seja: a confirmação empírica de uma noção já construída ou ainda como fonte de um conhecimento pronto e de fácil percepção.

As aulas de campo como obstáculo decorre da minha análise do papel que os alunos atribuíram a essa atividade no processo de construção do conhecimento. Entretanto, ela aparece nos depoimentos como atividade que facilitou a aprendizagem do aluno. Com efeito, considera-se aqui que essa atividade tem a possibilidade de ser um obstáculo tanto quanto mediação, a depender de como foi encaminhada. A aula de campo como atividade mediadora e possibilitadora da construção do conhecimento será tratada mais à frente.

Segundo Bachelard (1996), o conhecimento geral é outro obstáculo que prejudica a formação do *espírito científico* e que, para muitos, ainda é o fundamento ou doutrina fundamental do saber. Nos dados dessa pesquisa, identificou-se a noção de urbanização clássica como aquela que é utilizada para compreender outros processos de urbanização, inclusive, o da atualidade.

Outros obstáculos, denominados de obstáculos didáticos, conforme apresentado no capítulo anterior, também apareceram como dificultadores do processo de construção do conhecimento nas três IES, tendo em vista os dados dessa investigação. Foi visto que dependendo a ação do professor na sala de aula, os alunos não aprendem. Ou seja, os dados evidenciaram que o simples fato de o professor propor os conteúdos para os alunos e propor estratégias de ensino sem um efetivo acompanhamento, não resulta em aprendizagem significativa para o aluno. Esses obstáculos, na perspectiva vigotskiana, são decorrentes da falta da mediação por parte do professor. Por detrás das ações docentes de promover seminário e não explorar as idéias presentes nessa atividade; exhibir filmes sem analisá-los; pedir leitura de texto sem discuti-lo; dentre outras, está a crença de que a construção do conhecimento é responsabilidade exclusiva do aluno e que, portanto, orienta-se por modelos didáticos incompatíveis com a noção de construção do conhecimento.

Na perspectiva desses obstáculos apresentados e dessa noção de aquisição do conhecimento, outro aspecto foi percebido nos dados da pesquisa

que é a negatividade do erro. Foi apresentada uma predominância de as atividades avaliativas serem consideradas o fim do processo de ensino. Na maioria das práticas docentes, segundo os dados, o erro não participava como aspecto a ser retificado. Esse aspecto será discutido melhor mais a frente.

Os dados evidenciaram, ainda, uma série de aspectos comuns às três IES, que versam sobre as potencialidades na formação do professor de Geografia. Tais aspectos dizem respeito à pesquisa, à leitura, à relação teoria-prática e à metacognição. Essas atividades serão concebidas como as atividades mediadoras na construção do conhecimento dos alunos sujeitos dessa pesquisa. A ação mediadora nesse processo será entendida com base nos fundamentos da teoria de Bachelard e de Vigotski que tratam da retificação do erro e da mediação, respectivamente, e que são capazes de orientar uma didática de formação de professores de Geografia, o que será tratado a seguir.

4.2 Retificação do erro e a mediação: dimensões didáticas importantes na construção do conhecimento em Geografia

Tendo em vista o que foi anunciado no início desse capítulo, uma das tarefas empreendidas nessa pesquisa é a de fazer uma aproximação entre Bachelard e Vigotski. Foi visto no capítulo anterior que esses estudiosos têm a idéia de que o conhecimento é um processo da ação do pensamento do indivíduo inserido num universo social e cultural rico em informações e técnicas capazes de promover uma ação epistêmica. Para ambos, essa ação promoverá relações qualitativas com a realidade. No caso da *episteme* geográfica, trata-se de realidades social / temporal / espacial, na qual o sujeito está inserido, tendo em vista o processo cognitivo sobre elas empreendido. Em ambos, encontram-se suportes didáticos para a efetivação de um processo de construção do conhecimento mais eficaz na formação de professores de Geografia. É sobre a fundamentação teórica desses pensadores, capazes de orientar uma didática na construção do conhecimento geográfico, que serão realizadas algumas reflexões nessa parte do texto.

Para isso, tomaremos algumas dificuldades do processo de formação denominados por Bachelard (1996) de “obstáculos epistemológicos” e por Vigotski (2004) de “conhecimento voluntário” para, através deles, analisar uma

possível didática de superação desses termos no processo de construção do conhecimento. Para a ação didática nesse processo, tomar-se-á a noção de retificação do erro em Bachelard e de mediação em Vigotski.

Antes de adentrar a análise, vale ressaltar no Quadro 4, algumas interfaces entre esses dois pensadores em relação à produção do conhecimento. Nesse sentido, essa parte do trabalho refere-se aos aspectos constantes nas duas últimas linhas desse quadro, ou seja, aos processos de aprendizagem na construção do conhecimento.

QUADRO 3: COMPARATIVO SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO ENTRE VIGOTSKI E BACHELARD

Elementos construção do conhecimento	Vigotski	Bachelard
Evolução da mente	Desenvolvimento e aprendizagem	Rejuvenescimento do espírito científico
Conhecimento	Estruturação das funções psíquicas superiores	Superação dos obstáculos epistemológicos
Processos Psicológico/Epistemológicos	Mediação / metacognição	Cognição
Aprendizagem	Experiência	Retificação dos erros

Fonte: Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

O erro tem sido bastante estudado no campo educacional, pois essa noção implica uma perspectiva didática no processo de construção do conhecimento. Tais estudos tendem a apontar a dimensão negativa à didática que usa o erro para punir e classificar; discriminar os que aprendem dos que não aprendem; diferenciar os que merecem boas notas, daqueles que não deram conta de passar de ano.

Essa negatividade do erro na escola é apontada por Nunes e Teixeira (2008, p. 50) no texto a seguir:

O pior é que a palavra ERRO, muitas das vezes, é levada ao “pé da letra” no ambiente escolar, considerando-se este ato como uma falta: falta de capacidade, falta de atenção, falta de inteligência, falta de família e muitas outras faltas embutidas em um vocabulário próprio do cotidiano escolar.

Para os autores, essa perspectiva sobre o erro é, geralmente, construída em torno de uma visão maniqueísta da realidade. Quem aponta os erros dos outros é porque está CERTO. “Acertar na realidade escolar é

realmente ajustar-se aos moldes padrões, ao molde do docente que se julga 'o centro do saber' e 'do conhecimento'. Partindo desse pressuposto, torna-se nítido, então, que não há espaço para que o aluno erre [...]" (NUNES e TEIXEIRA, 2008, p. 51).

Por outro lado, há uma positividade do erro no processo de ensino, tendo em vista as reais possibilidades de o aluno construir seus próprios conceitos e, com isso, ser sujeito autônomo na sua aprendizagem. Na prática pedagógica, o erro pode significar uma possibilidade concreta de evoluir o pensamento.

Sem dúvida, ao classificar as singularidades da substância, o cientista retoma os métodos do estudo de extensão; mas o problema da identificação terá mudado de caráter ao mudar de nível. Procedese por eliminação das diferenças e não por aproximação das qualidades comuns, e um não é igual a outro, pois os métodos de eliminação enfatizam um tempo da dialética de identificação quase sempre desprezado pelos estudiosos da lógica. Não se trata de uma eliminação pura e simples; para estimar o valor do que se conserva, leva-se em conta o que é eliminado. Por isso, o problema do erro nos parece mais importante que o problema da verdade; ou melhor, só encontramos uma solução possível para o problema da verdade quando afastamos erros cada vez mais refinados (BACHELARD, 2004, p. 246).

Está-se, portanto, referindo à positividade do erro, encarado como elemento motor do conhecimento e uma etapa a ser atravessada. Essa compreensão implica considerar as concepções alternativas como condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo individual. Assim, é bastante natural para a epistemologia bachelardiana a existência de concepções alternativas, reveladoras das "impurezas e valores" adquiridos pelo conhecimento sensível, na interação dos sujeitos com outros sujeitos e do sujeito com o mundo que o cerca.

A objetividade de uma ideia será mais clara e mais distinta, na medida em que ela aparecer sobre um fundo de erros mais profundos e mais diversos. É preciso errar para atingir um fim. Não há verdades primeiras, só erros primeiros. A primeira e mais rica função do sujeito é a de se enganar. Quanto mais complexo for seu erro, mais rica será sua experiência. A experiência é a lembrança dos erros retificados. "O erro é uma fase da dialética que precisa ser

transposta. Ele suscita uma investigação mais precisa, é o motor do conhecimento” (BACHELARD, 2004, p. 251).

Essa perspectiva do erro parece não orientar o processo de construção do conhecimento dos alunos das licenciaturas de Geografia das três universidades goianas, objetos dessa pesquisa. Nos depoimentos dos alunos, o processo de avaliação decorria essencialmente de um momento pontual, objetivando mais um processo de assimilação dos conteúdos trabalhados nas disciplinas com o objetivo central da quantificação desses conteúdos “apreendidos”. Segundo os alunos, raros foram os professores que tomavam o resultado das avaliações para prosseguir nos conteúdos da disciplina. Conforme os depoimentos a seguir.

(52) Somente uma professora usava os resultados das avaliações para dar as aulas. Ela se preocupava com as compreensões não muito boas para explicar melhor a matéria. Mais isso foi só uma professora durante todo o curso. (Aluna , IES X)

(53) O que mais me ajudou na aprendizagem da disciplina foi a metodologia do professor em devolver nossos trabalhos e fazer agente refletir sobre o que estava escrito e melhorar cada vez mais. Todos os conteúdos da matéria foram dados em torno de um único trabalho que realizamos no semestre, sempre com essa metodologia: a gente entrega e o professor devolve para melhorar mais. (Aluno , IES Z)

Pelos depoimentos das narrativas, essas foram as únicas pistas de professores das IES pesquisadas que se orientavam por uma perspectiva positiva do erro. Prevaleram depoimentos e indícios nas narrativas de que o erro foi considerado muito mais como elemento de eliminação, de desmotivação e de exclusão do que de possibilidade didática de aprendizagem. Eis uma situação como exemplo:

(54) Me senti muito desmotivado ao apresentar um trabalho onde o professor disse que não entendi nada. A turma ficou agitada e indignada mas, nosso grupo terminou a apresentação do trabalho mesmo assim. (Trecho da narrativa de Geografia Urbana do aluno 14, IES X)

Retomando essa situação na entrevista coletiva, perguntei se o professor retomou o assunto sobre as dificuldades evidenciadas no seminário,

eles responderam que não. O professor deu nota baixa, começou outra unidade da matéria e não retomou nenhum assunto das apresentações. Outros depoimentos surgidos nesse momento apontavam para a preocupação central do professor em dar textos e mais textos e depois aplicar a prova. “Quem punha as idéias dos autores nas provas ganhava nota boa, quem não conseguia, se dava mal na prova. Isso é o mais comum na faculdade”(Aluna 21, IES X).

Nesta pesquisa, o erro é visto como uma possibilidade didática de aprendizagem e tem sido amplamente estudado nos processos educativos, mas, pelos dados apresentados, essa possibilidade ainda não se constitui elemento efetivo da prática docente. Tomado sob essa perspectiva, o erro torna-se obstáculo à construção do conhecimento e à ascensão ao espírito científico, conforme aponta Bachelard. Astolfi (2003, p. 36) aponta que “el obstáculos es un ‘tejido de errores contruídos’, tenaces y solidários, que se resiste, por tanto, a la refutación”.

Pode-se, diante disso tudo, pensar que Bachelard aponta aspectos de sua epistemologia que podem ser concebidos como negativos ao se manifestam nos processos de construção do conhecimento. Entretanto, essa não é a perspectiva intrínseca à filosofia Bachelardiana. Astolfi, (2003) ao trabalhar as dimensões didáticas do erro como meio de se aprender, aponta a positividade dessa categoria de Bachelard.

La propia etimología de la palabra “obstáculo” es un obstáculo para la comprensión del concepto. La palabra latina *obstare* se define como “lo que se tiene delante”, lo que obstruye el camino. Los obstáculos son, en primer lugar, interiores; no son “aquello contra lo que el pensamiento viene a chocar”, sino que residen en el mismo pensamiento, en las palabras, en la experiencia cotidiana, en el inconsciente... El error es, pues, constitutivo del propio acto de conocer, y, según otra hermosa frase, es la “sombra que arroja la razón”. No se puede, pues, soñar con un aprendizaje sin obstáculos, añade Michel Fabre. O más bien sí, añadido por mi parte, siempre queda soñar... (ASTOLFI, 2003, p. 34)

Para o autor, os obstáculos são antes de tudo um aspecto positivo que traz grandes benefícios ao pensamento, ao exercício mental, enfim, ao processo de construção do conhecimento para qualquer nível educativo. Numa metáfora do referido autor, o erro e os obstáculos proporcionam uma forma de pensar com a mente sentada em um sofá (ASTOLFI, 2003).

4.2.1 O modelo didático dificultando a superação dos obstáculos e a retificação dos erros

Para pensar um modelo de formação de professor capaz de promover a construção do conhecimento numa perspectiva crítica e autônoma do professor com possibilidades de transpor os obstáculos nesse processo, há de se considerar seu desafio em superar os Modelos Didáticos de Formação de Professores que influenciam e dificultam esse processo: o tradicional, o tecnológico e o espontaneista fenomenológico (GARCIA PEREZ, 2000^a e 2000b; PORLÁN e RIVERO 1998)

a) O Modelo tradicional

Esse modelo se sustenta na idéia de que o conhecimento científico e acadêmico é o conhecimento verdadeiro e, portanto, é papel da escola referenciar-se por ele. O processo de aquisição desse conhecimento é decorrente essencialmente da transmissão. Sobre esse modelo, Porlán; Riveiro; Martín del Pozo (1998) afirmam que ele parte do pressuposto de que o ato de não aprender ou é decorrente de problemas centrados no processo de transmissão por parte do professor ou é decorrência de alguma debilidade do aluno. Outra caracterização desse modelo pode ser vista no trecho a seguir:

El modelo didáctico tradicional [...] pretende formar a los alumnos dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Los contenidos se conciben, pues, desde una perspectiva más bien enciclopédica y con un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación (el saber correspondiente a un tema más el saber correspondiente a otro, etc.), siendo la referencia única la disciplina; es decir, el conocimiento escolar sería una especie de selección divulgativa de lo producido por la investigación científica, plasmado en los manuales universitarios (cuyo contenido llega posteriormente a las etapas de enseñanza no universitaria). No se toman en consideración las concepciones o ideas de los alumnos, dándose, además, por supuesto que no hay que tener especialmente en cuenta los intereses de esos alumnos, sino que dichos intereses deben venir determinados por la finalidad social de proporcionarles una determinada cultura (GARCIA PÉREZ, 2000a, p. 4).

Para esse modelo, a supremacia do conhecimento também é referência na formação do professor. Dessa forma, a fonte para tal formação, no modelo tradicional, são exclusivamente os saberes disciplinares (PÓRLAN e RIVERO 1998; GARCIA PÉREZ, 2000a e 2000b). Ou seja, basta uma boa formação que proporcione o acesso aos conteúdos científicos da disciplina, para se formar um bom professor. Essa crença é decorrente do fato de que, se se possui conteúdo, para ensiná-lo, basta transmiti-lo. Acredita-se, ainda, que os conteúdos transmitidos serão assimilados sem que ocorra qualquer alteração (ibdem).

b) Modelo tecnológico

Nesse modelo ocorre a substituição do processo de ensino centrado no academicismo no conteudismo do modelo anterior pela dimensão prática e pelo saber fazer. A perspectiva tecnológica dá ênfase à dimensão técnica e normativa do ensino. A aprendizagem é decorrência dos procedimentos usados no processo de ensino. Sobre esse modelo, o texto a seguir esclarece:

[...] Se suele depositar, a este respecto, una excesiva confianza en que la aplicación de esos métodos va a producir en el alumno el aprendizaje de aquellas conclusiones ya previamente elaboradas por los científicos. Para ello se recurre a la combinación de exposición y ejercicios prácticos específicos, lo que suele plasmarse en una secuencia de actividades, muy detallada y dirigida por el profesor, que responde a procesos de elaboración del conocimiento previamente determinados [...] y que puede incluso partir de las concepciones de los alumnos con la pretensión de sustituirlas por otras más acordes con el conocimiento científico que se persigue. Sin embargo, junto con este "directivismo" encontramos, a veces, otra perspectiva en la que la metodología se centra en la actividad del alumno, con tareas muy abiertas y poco programadas que el profesor concibe como una cierta reproducción del proceso de investigación científica protagonizado directamente por dicho alumno. (GARCIA PÉREZ, 2000a, p. 4).

As fontes de formação nesse modelo centram-se na didática que toma a dimensão prática como âmbito de estudo e investigação. Nessa perspectiva, não ocorrerá tentativas de estabelecer relação com os conteúdos. Segundo

Porlán e Rivero (1998), é um modelo marcado por um reducionismo epistemológico, racionalista e instrumental, pois os professores não usam os saberes das disciplinas, mas os seus derivados técnicos. O saber didático não consiste em um aprendizado das dimensões teóricas e abstratas, mas sim das dimensões que proporcionem o domínio de competências e habilidades para o professor desenvolver suas ações na sala de aula de forma eficaz. Ocorrerá nesse modelo, a supremacia do conhecimento advindo da Ciência da Educação, especificamente da Didática Geral (PÓRLAN e RIVERO, 1998).

c) Modelo espontaneísta-ativista

A dimensão prática, valorizada no modelo tecnológico, é rigorosa e tecnicamente regulada pelas normas prescritas desse modelo, o que não ocorre numa perspectiva da prática espontaneísta e fenomenológica. Nesse modelo, o processo de ensino decorre dos interesses espontâneos dos alunos em aprender. O entorno é que promoveria esse interesse e o tipo de conteúdo a ser apreendido. De maneira geral, a caracterização desse modelo pode ser apreendida no que segue

En este modelo se busca como finalidad educar al alumno imbuyéndolo de la realidad que le rodea, desde el convencimiento de que el contenido verdaderamente importante para ser aprendido por ese alumno ha de ser expresión de sus intereses y experiencias y se halla en el entorno en que vive. Esa realidad ha de ser "descubierta" por el alumno mediante el contacto directo, realizando actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexibles, en las que el protagonismo lo tenga el propio alumno, a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo. En todo caso, se considera más importante que el alumno aprenda a observar, a buscar información, a descubrir... que el propio aprendizaje de los contenidos supuestamente presentes en la realidad; ello se acompaña del fomento de determinadas actitudes, como curiosidad por el entorno, cooperación en el trabajo común, etc. (GARCÍA PÉREZ, 2000a, p. 6)

A fonte do saber nessa perspectiva centra-se na ação e interesse espontâneos do indivíduo ligado ao processo de formação. O conhecimento é natural nesse processo.

d) O modelo alternativo de formação

A proposta de um modelo alternativo à formação de professores e a um ensino também alternativo é decorrente do argumento de que os modelos anteriormente citados, principalmente o tradicional, criam situações escolares nem sempre compatíveis com a escola desejada. A situação escolar mais típica desses modelos é a descontextualização dos conteúdos ensinados, ou seja, os conteúdos ensinados, por não tomarem como referência os saberes presentes no meio escolar, resultam em aprendizagens mecânicas e sem significado para os alunos. Outra crítica está situada na forma pela qual se concebe a composição do saber profissional. É falsa a crença de que o saber profissional se caracteriza unilateralmente pelo saber acadêmico disciplinar no qual o professor foi formado. A discussão sobre o saber profissional do professor será feita posteriormente.

Nesse sentido, a proposta de formar professores frente a essa problemática toma a realidade escolar como aspecto central para o modelo alternativo. Portanto, a formação do professor decorrerá do intenso processo de investigação na escola (PÓRLAN e RIVERO 1998; GARCIA PÉREZ, 2000a e 2000b).

Essa investigação é entendida como sendo a forma pela qual o modelo se configura como proposta alternativa de educação e, portanto, capaz de superar os modelos tradicional, tecnológico e fenomenológico de ensino. O processo investigativo é o mais compatível com a idéia de construção de conhecimento, com uma visão complexa da realidade social, cultural e ambiental, dentre outras que possam superar o reducionismo dos processos de ensino e de construção do conhecimento. Uma noção de investigação pode ser vista no que segue:

Investigar em el aula es, para nosotros, reflexionar críticamente sobre la enseñanza que desarrollamos en nuestras aulas y profundizar en la fundamentación científica, práctica e ideológica de las decisiones que individualmente y como equipo de profesores vamos adoptando en el desarrollo del currículo, sometiendo nuestros proyectos curriculares a procesos cíclicos de experimentación, evaluación, reformulación y mejora progresiva (CAÑAL, 1997, *apud*, TRAVÉ, CAÑAL y POZUELO, 2003 p. 6)

Todos y cada uno de los estudios que ofrece esta propuesta curricular intentan de alguna manera acercar ao maestro investigador las herramientas básicas para que pueda construir su propio conocimiento profesional deseable. Este proceso de formación individual e compartida no representa sin embargo um estadio final que confiere al profesor la condición de investigador escolar, sino que esta se va adquiriendo progresivamente em el desarrollo profesional con el estudio, el trabajo em equipo y la práctica docente. No es por tanto atributo de la experiencia, pues sabemos que a veces a rutina sin reflexión y estudio, por muchos años que se practique, no gera nada más que eso, rutina". (TRAVÉ, CAÑAL y POZUELO, 2003, p. 12 -13)

A proposta de formação de professor nesse modelo busca superar as perspectivas academicistas, destituídas da realidade escolar, para uma formação centrada na prática docente. Nessa perspectiva, a formação dos professores se constitui em dois eixos básicos. Um eixo centra-se “nos problemas práticos profissionais”, denominado de “Modelo Prático-Crítico”. Nesse eixo, o modelo se orienta a partir dos problemas: qual é o conhecimento escolar desejável? Como implementar a investigação escolar a fim de promover a construção do conhecimento escolar e desenvolver grupos de professores pesquisadores? Como regular o processo de investigação escolar e o desenvolvimento profissional? (GARCIA PÉREZ, 2006).

Outro eixo da proposta se orienta por um modelo didático que tem em vista o processo de aprendizagem dos alunos e integra o desenvolvimento profissional do professor. As ações práticas de ensino, nesse sentido, são decorrentes do desenvolvimento curricular do aluno, em uma proposta específica desses autores que se denomina Investigando Nosso Mundo¹⁵ (GARCIA PÉREZ, 2006).

Toma-se nesse trabalho o primeiro eixo da referida proposta denominado de Modelos Práticos Profissionais. Para melhor caracterizá-lo, Garcia Pérez (2006) destaca que o conhecimento do professor é constituído por diversas fontes, dentre as quais, o saber prático da profissão. Diversas dimensões do processo de ensino têm fortes relações com a prática e com a tomada de decisões práticas. Dessa forma, é difícil pensar no conhecimento profissional destituído dessa dimensão.

¹⁵ Proposta didática de formação dos professores do Grupo IRES – Investigación y Renovación Escolar. São referência dessa proposta o documento Proyecto Curricular IRES(1991) e Garcia Peres (2000^a).

[...] podemos decir que este saber práctico está constituido por un conjunto de «teorías prácticas», organizadas en torno a cuestiones del tipo: finalidades de la educación y sentido de la escuela, naturaleza del conocimiento escolar, hipótesis sobre el proceso de construcción y seguimiento de dicho conocimiento, etc. Estas teorías habrán de ir generándose a través del contraste, la integración y la reconstrucción de contenidos formativos procedentes de diferentes fuentes, en un proceso que iría transformando el pensamiento práctico profesional simplificador en un pensamiento práctico enriquecido de carácter complejo; [...] (GARCIA PÉREZ, 2006, p. 282)

Para melhor compreender a complexidade do saber profissional, Garcia Pérez (2006) aponta duas dimensões desse conhecimento: a estrutural e a dinâmica. Ressalta-se que essas dimensões são separadas apenas para efeito de análise do conhecimento profissional. Nas práticas de formação, não há como separá-las. São dimensões que ocorrem concomitantemente e estão inter relacionadas.

A dimensão estrutural do conhecimento profissional do professor é composta pelo conhecimento metadisciplinar, pelos saberes das Didáticas e das disciplinas e pelos saberes curriculares e outros saberes da experiência (Garcia Pérez, 2006, 2000a, 2000b, Pórlan y Rivero 1998).

Garcia Pérez (2006) faz a seguinte caracterização do conhecimento metadisciplinar:

[...] conjunto de saberes relativos al conocimiento en general (organización y evolución de paradigmas como el racionalismo, el positivismo, el relativismo...) o algunos ámbitos del mismo (conocimiento científico, conocimiento cotidiano, etc.), así como a cosmovisiones ideológicas que presentan un alto grado de organización interna (como, por ejemplo, el análisis dialéctico, la perspectiva epistemológica constructivista, la teoría general de sistemas, etc.), y también otros saberes, como los relativos a la historia o la sociología de las disciplinas (p. 283).

Para o autor, o conhecimento metadisciplinar, apesar de generalista, pode gerar efeitos diretos sobre a prática de ensino, como, por exemplo, permitir algumas relações com os conteúdos curriculares.

Com relação aos saberes da didática e das disciplinas na formação do saber profissional, Garcia Pérez (2006) aponta que diversas disciplinas podem ter significados relevantes na constituição do saber do professor. Entretanto, para o autor, cabe às Didáticas Específicas o papel central na formação de um saber profissional desejável. A ela caberá a articulação dos diversos níveis do

conhecimento: disciplinar, curricular, profissional, dentre outros, para, então, produzir um conhecimento próprio e estratégico para e sobre a escola, no sentido de transformar o modelo tradicional de ensino predominante. Tal concepção se opõe à idéia de didática como aplicação e à idéia de didática como campo científico. Trata-se de uma concepção capaz de produzir um conhecimento prático, tendo em vista a complexidade dos diversos saberes que se fazem presentes no espaço escolar. Nesse sentido, a Didática Específica não será referência apenas para o processo de aprendizagem dos alunos. Ela é, também, condição básica para a formação do professor, principalmente, para a construção de um conhecimento profissional para o ensino e sobre a investigação escolar do campo disciplinar a que pertence.

Os saberes da experiência e os saberes curriculares são outras importantes dimensões estruturantes do saber profissional do professor. Os saberes práticos são essenciais na construção de um saber profissional desejável, principalmente, quando esse saber é resultado do complexo desenvolvimento que essa dimensão pode assumir. Dos diversos saberes da experiência, o saber curricular é tomado como saber central do processo de desenvolvimento do saber da experiência do professor. Para Garcia Pérez, (2006), o saber da experiência de base curricular poderá:

- Conocer la génesis y las características del conocimiento escolar tradicional, así como las posibilidades y dificultades para su transformación.
- Conocer cómo se puede determinar, organizar y secuenciar el conocimiento escolar deseable.
- Conocer la existencia de concepciones e intereses en los alumnos, así como su utilización didáctica.
- Saber diseñar programas de actividades válidos para la investigación de problemas relevantes y con potencialidad para el aprendizaje, teniendo en cuenta las hipótesis de progresión asociadas a dichos problemas e incluyendo tanto actividades de expresión, contraste y cuestionamiento de las concepciones de los alumnos como actividades de recapitulación, aplicación y generalización de las nuevas adquisiciones a otros contextos.
- Saber favorecer el proceso de aprendizaje por investigación por parte de los alumnos, creando el clima de trabajo apropiado, facilitando la continua reformulación de los problemas y el contraste y cuestionamiento de las concepciones.
- Saber qué y cómo evaluar, teniendo en cuenta la necesidad de un ajuste adecuado entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, conociendo las estrategias apropiadas para hacer un seguimiento de la evolución de las ideas de los alumnos y para regular todo el proceso.
- Conocer las posibles incidencias del marco escolar concreto en el desarrollo de las propuestas de enseñanza.

Assim, portanto, compõe-se a dimensão estruturante no modelo alternativo para a formação de professores. Entretanto, não é apenas essa a dimensão presente na formação do professor na perspectiva do “modelo prático-crítico”. Há também o lado dinâmico desse processo. É nesta dinâmica que podem ocorrer de forma efetiva a retificação dos erros e a superação dos obstáculos de fundo na construção do conhecimento: os epistemológicos.

Segundo Garcia Perez (2006), na dimensão dinâmica da formação do professor e da construção do conhecimento profissional, destacam-se as formas pelas quais esse conhecimento vai se construindo ao longo do processo de formação do professor. Para isso, tomam-se como referência dois parâmetros: os saberes que os professores em formação possuem (principalmente os erros potencializadores do processo) e os saberes desejados pelos formadores dos professores. Essas referências são pontos de partida e elas vão se desenvolvendo e se modificando na medida em que vai ocorrendo uma construção própria do conhecimento profissional desses professores em formação. Nesse processo pode-se defrontar com barreiras que dificultam a construção do conhecimento profissional desejável, os quais devem ser transpostos (os obstáculos de formação). Essa é, também, a perspectiva de Vigotski ao trabalhar com a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nesse processo de construção do conhecimento, ocorrerão dificuldades que deverão ser observadas pelos formadores a fim de promover as devidas intervenções para a superação das mesmas. Essas dificuldades, denominadas de obstáculos na formação dos professores, podem ser de natureza diversa, e se manifestam em diferentes situações no processo de formação, conforme demonstram Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), ao apontarem as seguintes tendências dos obstáculos de formação:

- a) Tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría e la acción y entre lo explícito e lo tácito.
- b) Tendencia a la simplificación y al reduccionismo.
- c) Tendencia a la conservación-adaptativa y rechazo a la evolución-constructiva.
- d) Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad.

Garcia Pérez e Rivero (1995) apontam que a categoria obstáculos de aprendizagem é importante nos processos de ensino, tendo em vista que, a

partir dele, podem ser diagnosticadas algumas das dificuldades na construção do conhecimento. Para os autores, o conhecimento profissional

[...] es un conocimiento que, por definición, ha de ser construído en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo la orientación de una hipótesis general de progresión del conocimiento [...]. De ahí la necesidad – anteriormente señalada – de elaborar diversas formulaciones del conocimiento que faciliten el enriquecimiento progresivo de los esquemas de que ya disponen los alumnos (p. 88)

Esse processo de superação dos obstáculos, conforme anunciado, é o que Vigotski chama de mediação no processo de aprendizagem. Será apresentado, a seguir, como a mediação é fundamental para a construção do conhecimento para, em seguida, pensá-la como orientação fecunda para uma didática de formação de professores de Geografia.

4.3 – A mediação em Vigotski como referencial à ação didática na construção do conhecimento

Considero a mediação uma dimensão teórica vigotskiana igualmente importante na análise dos dados dessa pesquisa, visto que tem possibilitado o levantamento de pistas para a compreensão da maneira pela qual o professor de Geografia constrói o seu conhecimento e o papel que ela (a mediação) exerce nesse processo. Associada à noção de função superior, a mediação é o processo que permitirá o trajeto das questões sociais à dimensão social e psicológica do indivíduo.

Esses aspectos decorrem, portanto, da ação do sujeito associada às condições socioculturais e técnicas do meio, que é a mediação. A estruturação das funções psíquicas superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. Nesse sentido, não são inventadas e não aparecem de forma repentina, ou seja, não existem independentemente das experiências. São funções que apresentam uma natureza histórica de origem sociocultural. São, portanto, mediadas.

No capítulo III, os depoimentos 48 e 49 das alunas 17 e 19, da IES X, disseram que tiveram professores que demonstraram que gosta da matéria, que prepara a aula e que gostar do que faz. Para elas, tudo isso contribuiu para a aprendizagem nas respectivas disciplinas. Com esses depoimentos, pode-se

inferir que o profissionalismo do professor proporcionou situações de mediação, independentemente de uma série de aspectos que participam da situação e que não foram explicitados pelos alunos. O fato é que, para mediar, o professor tem que ter bom preparo para dar significado na aprendizagem do aluno.

A expressão da aluna 19 sobre a contribuição do professor para seu processo de aprendizagem, ao elaborar perguntas difíceis, insere-se numa outra perspectiva vigotskiana: o papel do pensamento no processo de aprendizagem.

Vigotski discute a dimensão da complexidade que envolve o pensamento e aponta a relação existente entre o pensamento e a ação motora do indivíduo e a influência psicológica do pensamento na ação, com intuito de mostrar que o pensamento é resultado de obstáculos que se coloca para as pessoas. Dessa forma, pensar é um ato importante para a aprendizagem. Para o autor, ensinar sem a existência de barreiras ao pensamento significa antes de tudo extirpar toda a dificuldade para a aprendizagem.

[...] ao criar o caminho mais fácil e cômodo para assimilar conhecimento, ao mesmo tempo paralisa na raiz o hábito do pensamento independente, tira da criança essa preocupação e afasta conscientemente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, exigindo que todo o necessário seja levado ao aluno em forma desmembrada, mastigada e digerida. Entretanto é necessário que nos preocupemos precisamente com a criação do maior número possível de dificuldades na educação da criança como pontos de partida para os seus pensamentos. (VIGOTSKI, 2004, p. 237 e 238).

Para Vigotski, o conhecimento, também, como resultado do pensamento, ocorrerá mediante a explicitação da complexidade que é a realidade a ser estudada, bem como o seu processo de apreensão.

A segunda situação de aprendizagem considerada potencializadora pelos alunos entrevistados foi a realização da pesquisa para a monografia de final do curso. Alguns explicitaram certa decepção por essa atividade ocorrer apenas ao final do curso. Segue a fala do aluno quatro da IES Y:

(55) Olha, a monografia foi sem sombra de dúvida a atividade mais importante para mim nesses quatro anos de estudo aqui na universidade. Quando a gente vê que para pesquisar a gente tem que ter problema, tem que saber problematizar, é outra coisa. Eu não sei por que nós não aprendemos isso desde o primeiro ano, porque não fizemos uma pesquisa a cada ano

do curso. Continuando, com a monografia nós tínhamos um professor ao nosso dispor, para tirar as dúvidas... e as vezes colocava mais dúvida do que tirava. Foi onde eu mais quebrei a cabeça para estudar (aluno 4, IES Y).

Está evidenciado o quanto essa atividade foi significativa para o aluno bem como foi igualmente importante a mediação do professor na elaboração de seu trabalho. Além da pesquisa realizada como atividade obrigatória no final do curso, dois outros alunos (um da IES Y e o outro da IES Z) manifestaram a mesma importância para essa atividade, ao ingressarem como bolsistas de iniciação.

A terceira situação de aprendizagem potencializada pelo processo de mediação é decorrente da participação do aluno nove da IES Z em um grupo de estudo, o que foi por ele atribuída como importante para a formação inicial.

(56) Bem, várias coisas foram importantes para o meu conhecimento em Geografia. Mas a mais importante foi eu ter entrado no grupo de estudo, sabe. Nele eu pude compreender coisas essenciais na Geografia, sabe. Por exemplo, os conceitos geográficos. Foi no grupo de estudo que eu pude entender as diferentes correntes na Geografia, no lugar e na paisagem, principalmente. No grupo as pessoas são mais disponíveis e as coisas acontecem com mais naturalidade. A metodologia do grupo então, é muito boa. Cada pessoa tem que ler o texto e preparar uma questão para ser discutida. Aí nessa preparação é que a gente aprende mais pois fica buscando coisas da nossa realidade para problematizar e discutir no grupo (Aluno 9, IES Z).

Com isso, percebem-se nos dados acima, alguns indícios da perspectiva vigotskiana no processo de construção do conhecimento profissional realizado pelos alunos das licenciaturas em Geografia das universidades goianas, objetos dessa pesquisa. Desses indícios, valem destacar o papel da leitura e da produção de texto, a participação nas aulas e a reflexão como mecanismos essenciais à formação das funções psíquicas superiores.

Tendo em vista os dados da pesquisa, proporei, a seguir, alguns procedimentos didáticos considerados mediadores no processo de construção do conhecimento do professor de Geografia.

4.4 Atividades mediadoras no processo de construção do conhecimento dos professores de Geografia

Foi visto, por um lado, a existência de diversos obstáculos de formação que decorrem de concepções nem sempre compatíveis com a noção de construção do conhecimento. Tais obstáculos também resultam da falta da mediação nos processos educativos. Por outro lado, observa-se que foram várias as mediações ocorridas no processo de construção do conhecimento dos alunos das licenciaturas de Geografia. Destacarei, a seguir, algumas metodologias consideradas potencialmente mediadoras nos dados e, em seguida, serão apresentadas sugestões com o intuito de potencializá-las ainda mais na formação do professor de Geografia.

4.4.1 O trabalho de campo

É inegável que o trabalho de campo pode ser tomado como importante técnica de ensino no processo de construção do conhecimento. É considerada etapa importante para a metodologia do estudo do meio, por possibilitar contato direto do aluno com a espacialidade a ser estudada e, com isso, aguçar as percepções sobre o espaço. (CAVALCANTI, 2005; SANTOS 1999; PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2007).

Nesse sentido, o campo refere-se a uma espacialidade concreta da sociedade. Se se toma o espaço como produto social, nele é possível se observar seus objetos, seus arranjos e, em muitas situações, sua dinâmica. Entretanto, diversos aspectos da espacialidade observada nos trabalhos de campo não são visíveis e/ou percebidos à primeira vista. Daí a necessidade de um método para analisar tal espacialidade para além do visível e do percebido.

Para esse processo, destaco as contribuições de Santos (2007) esclarecendo que o espaço deve ser visto na sua aparência e na sua essência. A essência é tomada pela manifestação de aspectos que não são visíveis. Seria a adoção da noção de totalidade na compreensão do espaço. A especificidade desse processo de análise do espaço é apresentada por Santos (2002, 1985 e 2007), a partir do uso das categorias *forma, função, estrutura e*

processo. Como utilizar essas categorias em um trabalho de campo para estudar a cidade?

A *forma* seria a caracterização de uma determinada porção do espaço urbano. Seria a identificação dos seus objetos e seus arranjos: casas, ruas, praças, prédios públicos, escolas, equipamentos de lazer, etc. Trata-se, portanto, da percepção da paisagem urbana. Dessa forma, considero que a caracterização de uma paisagem urbana pode ser realizada pela experiência primeira. Entretanto, a identificação das formas espaciais não possibilita a compreensão do espaço para além desse arranjo, do visível. Porém, Cavalcanti (2005) evidencia que a paisagem da cidade fornece pista para a compreensão de aspectos mais essenciais dessa espacialidade. “A cidade pode ser compreendida como um espaço geográfico, como um conjunto de objetos e de ações” (p.54). Daí o uso das demais categorias: *função*, *estrutura* e *processo*. Essas funcionam como mediação para ultrapassar a dimensão das formas identificadas nas paisagens urbanas.

Segundo Santos (1985), a *função* possibilitará compreender qual o papel e os sentidos dos objetos que ocupam a cidade, bem como as alterações de suas *funções* ao longo do tempo. Para o autor, as formas podem permanecer as mesmas durante anos e séculos. Já as *funções* alteram várias vezes nesse tempo. Uma rua de pedestre sempre teve essa função? Os museus de uma cidade foram construídos para ser museu? Um prédio que abriga pessoas pobres no centro das grandes cidades foi construído para ser cortiço? As ruas têm apenas uma função durante o dia? Essas são algumas pistas para identificar as funções dos objetos urbanos e identificar as diversas ações sociais na cidade.

O uso da categoria *estrutura* permitirá a compreensão das leis sociais, essencialmente no plano da produção e das práticas culturais, que regem a produção das *formas* e das *funções*. Na cidade, uma maneira de compreender a sua estrutura, tendo em vista suas especificidades, é estudar o seu plano diretor e o seu código de postura. Nesses documentos, podemos encontrar elementos que explicam a localização das residências, dos prédios, dos centros comerciais, das reservas ambientais, dos equipamentos públicos, etc. A estrutura também deve ser entendida sobre normas sociais mais amplas que regem o comportamento da sociedade, como, por exemplo, o processo

produtivo, a relação capital-trabalho, os costumes, etc. O *processo*, por sua vez, diz respeito à dinâmica na produção e na reprodução do espaço urbano. Como a cidade vai se alterando ao longo do tempo? Quem promove tais alterações? Para quê? Por que determinada coisa na cidade existe aqui e não ali? Dentre outras. Essas duas últimas categorias permitirão compreender o espaço urbano na sua totalidade.

Para os estudos urbanos, dessa forma, esse método de análise do espaço torna-se apropriado, tendo em vista o quanto são complexos os fenômenos urbanos e o quanto a *função, estrutura e processo* permitem ir além das formas e arranjos das cidades.

Para que um trabalho de campo se efetive, é necessário o planejamento. O mais comum nesse processo é o professor definir o campo, o roteiro e as visitas. É verdade que o planejamento dessa atividade e a sua execução são de responsabilidade do professor. Entretanto, o planejamento da mesma, principalmente nos estudos sobre a cidade e o urbano, torna-se mais interessante, do ponto de vista da aprendizagem e da mediação, se nesse processo, o professor planeja junto com os alunos. Nesse sentido, todas as etapas do trabalho podem ser participativas: definição dos locais de visita; reconhecimento; definição dos objetivos; visita; caracterização; problematização. Essa cooperação do aluno permitirá ao professor identificar concepções e noções não apropriadas para entender o fenômeno. Isso significa perceber os obstáculos epistemológicos, de Bachelard e a Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vigotski. Com isso, a mediação necessária à aprendizagem torna-se mais possível.

4.4.2 A pesquisa

Sobre a pesquisa na formação do professor de Geografia na atualidade, pode-se dizer que há um cenário propício para essa atividade efetivamente se substancializar na sua formação desse profissional. Tal positividade decorre, por um lado, do crescimento da pós-graduação no Brasil, nos últimos anos, (VLACH E SAMPAIO, 2008) e do efetivo aumento das pesquisas sobre o ensino de Geografia (PINHEIRO, 2006) e, por outro lado, da efetiva inserção dessa atividade na graduação, conforme os dados dessa pesquisa já

apresentados no capítulo I. Destacam-se, ainda, nesse cenário, as contribuições de várias publicações que se preocupam com a metodologia da pesquisa educacional e a realização de importantes eventos de pesquisa de âmbito nacional e internacional que, além de divulgarem importantes trabalhos, constituem-se fóruns de discussão sobre a pesquisa na formação do professor. Refiro-me ao Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Endipe e o Encontro (goiano) de Didática e Prática de Ensino - Edipe (fóruns de educação em que o ensino de Geografia está inserido); Encontros da Associação dos Geógrafos do Brasil – AGB que promove a cada dois anos o Encontro Nacional de Geografia - ENG e o Encontro Nacional de Ensino de Geografia - Fala Professor; e Encontros próprios de pesquisadores de Geografia, tais como: Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia – Anpeg, o Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia - Enpeg e o Fórum de Formação de Professores de Geografia - Fórum Nepeg.

Acredito que esse cenário poderá contribuir com o desenvolvimento da pesquisa na formação do professor de Geografia pelo menos em duas frentes: uma frente será com aqueles professores que trabalham nos cursos de Geografia e que ainda concebem que o professor não faz pesquisa. Se não for possível a participação desses professores no projeto de formação, pelo menos, o respeito à atividade de pesquisa na docência há de se conseguir com esse cenário. Outra frente diz respeito à ampliação da pesquisa na formação do professor para além dos trabalhos de final de curso e de bolsas de iniciação científica. Para isso, tomo a concepção de Demo (2005) em relação aos desafios de educar pela pesquisa. Eis os pressupostos do autor para essa tarefa:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica;
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e político é o cerne do processo de pesquisa;
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;
- a definição da educação como processo de formação da competência histórica humana (p. 05).

Nessa perspectiva, apresento uma possibilidade de esses pressupostos se fazerem presentes na formação de professor. Tomo como exemplo uma

possível condução para a disciplina de Geografia Urbana em cursos de licenciatura. Para isso, além de me referenciar nos pressupostos acima, tomo ainda a idéia de que a formação do professor decorrerá do intenso processo de investigação na escola (Pórlan y Rivero 1998, Garcia Pérez, 2000a y 2000b), investigação sobre a escola e investigação sobre os conteúdos escolares.

O mais comum no desenvolvimento de uma disciplina de Geografia Urbana é a apresentação de um plano de ensino em que se estruturam os conteúdos, tendo por base, predominantemente, as orientações do programa da disciplina e os saberes do professor da disciplina. E, no caso de disciplina de conteúdos específicos no currículo de licenciatura, a dimensão escolar dos seus conteúdos é algo recorrentemente ausente nos planos e nos programas dessas disciplinas, conforme demonstrado no capítulo 2.

Para que uma disciplina de Geografia Urbana permita tudo isso e, com isso a efetiva ação do professor mediando a aprendizagem, pode-se pensar os seguintes procedimentos a serem desenvolvidos por equipes.

I – Caracterização dos conteúdos sobre a cidade e o urbano no universo escolar

A – A idéia dos escolares sobre cidade e urbano

O professor e seus alunos devem preparar um instrumento de coletar informações sobre como os alunos da escola concebem essa espacialidade. Para isso, pode-se usar como referência a proposta, por exemplo, de Cavalcanti (2002) no que se refere: ao cidadão e ao habitar na/da cidade; ao cidadão e aos lugares da cidade; ao cidadão e ao consumo na/da cidade; ao cidadão e aos ambientes urbanos. Ou ainda, Cavalcanti (2006), abordando os seguintes aspectos: a paisagem urbana, os deslocamentos na cidade, os modos de vida na cidade, os espaços simbólicos sobre a cidade, o trabalho e o consumo na cidade, diversidade, desigualdade e exclusão urbana, espaços públicos e privados, segregação e valorização urbana, dentre outros aspectos.

Os instrumentos para coletar a percepção dos alunos sobre a cidade podem ser bem diversificados como, por exemplo: visitação à diversos locais da cidade; desenhos, colagem de figuras, questionários, etc. De posse das

informações, o professor orienta os alunos a tabular os dados, classificando-os de acordo com a intencionalidade de cada instrumento. De posse desses dados organizados, podem-se elaborar tabelas, gráficos e mapas que explicitem tais percepções, bem como uma descrição textual.

B – A noção de cidade e urbano nos recursos didáticos

Para conhecer as noções de cidade e de urbano nos diversos recursos didáticos disponíveis, o professor pode organizar com os alunos um critério para a seleção de livros didáticos, escolha de filmes e documentários, acervos de museus, etc. para serem analisados. No caso dos livros didáticos, podem escolher os livros mais adotados nas escolas, podem ser os livros que dão mais destaques a esses conteúdos ou ainda os livros recém avaliados e aprovados pelo MEC, dentre outros critérios. Para a análise de qualquer um desses recursos didáticos, o professor da disciplina, juntamente com os alunos, devem elaborar um roteiro para retirar as informações básicas dos recursos analisados. Para elaborar o roteiro, pode-se referenciar pelos mesmos aspectos apontados por Cavalcanti (2002 e 2006) no item anterior. De posse das informações, tabular e classificar os dados. Por fim, essa parte pode culminar com a elaboração de um paralelo entre essas informações e as do item “A”, sugerida anteriormente.

C – As concepções dos professores de Geografia sobre Cidade e Urbano

Para saber sobre as concepções de Cidade e de Urbano dos professores de Geografia, não é necessário que os alunos façam uma pesquisa empírica. Porém, caso queiram, podem investigar as concepções dos professores do curso de Geografia da sua IES, ou das escolas, sobre cidade e urbano. O fato é que, para essa tarefa, existem diversos resultados de pesquisas disponíveis sobre concepções e práticas de ensino sobre a cidade e o urbano (ZANATTA, 2008; CALLAI, CAVALCANTI E CASTELLAR, 2007; OLIVEIRA, 2008; PERACINI BENTO, 2009; dentre outros) as quais podem servir de referência para essa parte do trabalho. Vale destacar ainda que

outras produções sobre essa temática são de fácil acesso nas publicações de eventos específicos da área, como os citados anteriormente neste item.

D – A cidade e o urbano nos documentos federais, estaduais e municipais

Apesar de serem oficiais, estudos demonstram o quanto é ínfimo o impacto dessas propostas¹⁶ no ensino de Geografia Urbana (Zanatta, 2003) e que, dentre outros fatores, isso é decorrente de certo desconhecimento das mesmas por parte da escola. Com isso, a compreensão das mesmas pode ser consideradas um instrumento de formação, inclusive, para saber como lidar com elas no exercício da profissão. Dessa forma, o professor pode organizar um estudo e identificar como os conteúdos sobre a cidade e o urbano aparecem nessas propostas. O roteiro para análise pode ser o mesmo para analisar o livro didático.

II – Mapeamento das concepções de cidade e de urbano no âmbito escolar

De posse de todos os dados anteriores, o professor orienta os alunos a construir um mapa das diversas concepções escolares sobre o tema. Para isso, ele pode especificar as mais recorrentes, caracterizar as idéias divergentes, identificar propostas metodológicas para o ensino desses conteúdos, dentre outros aspectos. Esse mapeamento significa um empreendimento mais sistemático dos alunos em interpretar os dados por eles levantados e organizá-los para terem uma visão sobre o assunto e com isso, buscar as referências teóricas e metodológicas necessárias.

¹⁶ São propostas oficiais aquelas oriundas das políticas públicas para o assunto. Cita-se os planos diretores dos municípios como proposta oficial sobre a cidade e o urbano, diretrizes do Ministério das Cidades, os PCN's (currículo de Geografia para a escola), dentre outros.

III – Proposição dos conteúdos da Geografia Urbana

O mapa das concepções sobre a cidade e o urbano é a referência básica para estruturar os conteúdos necessários para a disciplina. Cada grupo pode ter sua especificidade e algumas outras especificidades podem ser comuns a todos os grupos. O fato é que o plano da disciplina decorrerá de uma árdua tarefa construída pelo professor e pelos alunos. A tarefa a seguir é a de mobilizar a produção teórica para entender e ampliar o diagnóstico realizado pelo grupo que teve como referência o meio social. Essa metodologia concebe o aluno sujeito na construção do conhecimento, fornece elementos para o professor mediar sua aprendizagem e objetiva uma formação profissional mais consistente sobre o tema.

IV – Propostas de planos de ação sobre a cidade e o urbano

O fechamento da disciplina pode ocorrer com o professor e as equipes elaborando propostas de ação tanto para o planejamento urbano quanto para o ensino dos conteúdos de cidade e do urbano para os escolares. Não é necessário que a proposta se apresente nos moldes dos planos mais utilizados pelos meios acadêmicos. Pode ser uma proposta que se oriente pelas seguintes questões: que conteúdos ensinar sobre a cidade e o urbano? Para que ensinar esses conteúdos? Como ensinar? Como acompanhar os processos de aprendizagem? (para o ensino). Qual a cidade que queremos? Para quem se pensa a cidade? Como efetivar as práticas cidadãs nas cidades? (para o caso do planejamento urbano).

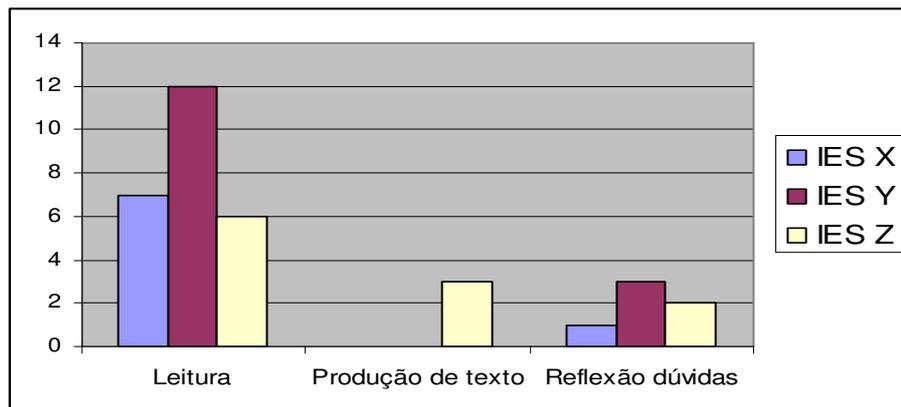
Vale ressaltar que o desenvolvimento de uma metodologia nesses moldes possibilita aos alunos um constante preparo para apresentar seus trabalhos em eventos locais organizados, preferencialmente, para os estudantes de Graduação.

Essa maneira de trabalhar uma disciplina na formação inicial do professor de Geografia tem por base os fundamentos da pesquisa, da mediação do professor na construção do conhecimento e da relação teoria e

prática. Esse é apenas um exemplo que pode ser adaptado a outras disciplinas do currículo do curso.

4.4.3 – A leitura

GRÁFICO 22: ASPECTOS POTENCIALIZADORES NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PRESENTES NAS NARRATIVAS DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA DAS UNIVERSIDADES GOIANAS, 2007 e 2008



Fonte: Pesquisa em campo.
Organização dos dados realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Verifica-se no Gráfico 22 que uma parcela considerável dos alunos explicitou que a leitura foi o principal potencializador do processo de construção do conhecimento. Era a estratégia utilizada quando aparecia a dúvida, quando estavam motivados, quando tinham interesse de ir além do que viam na sala de aula. Vejam-se alguns depoimentos retirados das narrativas:

(57) Foi através de leituras que eu pude me aproximar mais do entendimento de parte do conteúdo [...] Tive outras leituras que espero me ajudar no meu projeto de pesquisa, juntando com as leituras em Geografia urbana e outras bibliografias, foi bastante proveitoso. (Aluno 8, IES Z)

(58) Nas duas disciplinas (Didática da Geografia e Estágio Supervisionado) me esforcei bastante, pois sempre estive presente nas aulas e sempre fazia a leitura dos textos para me interagir nas aulas. (Aluna 9, IES X).

(59) O caminho trilhado para o aprendizado foi dividido em leituras de textos (Lefebvre) discussão em sala e trabalho elaborados em grupos abordando as questões da cidade de Goiânia (Aluno 13, IES X)

(60) Ao apresentar o seminário sobre um livro [...] acho que deixei a desejar, mas depois li de novo os textos e consegui associar melhor o que foi proposto. Espero que esse aprendizado venha contribuir para o meu desempenho enquanto profissional (Aluna 7, IES Z)

(61) Não medi esforços para meu processo de aprendizagem. Realizei leituras de artigos, textos recomendados, sintetizei alguns artigos como forma de absorver a idéia central do autor, preparei apresentações, escrevi um texto didático (Aluno 9 IES Z)

Percebe-se que a leitura representa um importante exercício na construção do conhecimento. Nesse sentido, qual a relação entre leitura e construção do conhecimento? Para iniciar, veja-se o que a leitura representa no âmbito dos processos mentais, a partir do texto:

Pensar a leitura implica, inicialmente, reconhecer sua natureza como processo altamente complexo, que abrange várias dimensões e operações interligadas e interdependentes, seja do ponto de vista estritamente lingüístico e cognitivo ou, mais amplamente, semiótico e social (FONTANA E ROSSETTI, 2007, p. 188).

O processo de leitura e compreensão do texto, para ser satisfatório, exige a coordenação de várias habilidades relacionadas: a percepção da realidade, o uso da memória, as inferências que se realizam, os julgamentos do texto ou dos discursos, as práticas sociais nas quais estão inseridas, dentre outras. Além disso, é preciso considerar que existem outros elementos que afetam o resultado da leitura, como o momento, o lugar e, até mesmo, a qualidade do material impresso. Dessa forma, o que se sabe é que ler é uma operação intelectual que ultrapassa o ato mecânico de identificar o escrito. Pode ser considerado um importante motor do pensamento e, portanto, do processo de construção do conhecimento.

Para elucidar melhor a associação da leitura com o processo de construção do conhecimento, tome-se a perspectiva de Freire (1994) por considerar que o ato de ler é muito mais profundo do que operar uma decodificação de palavras e de frases. Para o autor, ler é participar das concepções expressas no texto lido; é mergulhar em representações expressas pelo autor. Significa, ainda, descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Assim, entende-se que um texto só pode ser lido se o reescrevemos. O mesmo ocorre com a leitura da realidade. Para Freire (1994), não lemos apenas as palavras, os textos e os livros; lemos o mundo, isto é, tudo aquilo que está ao nosso redor. O mundo em que vivemos é um texto, portanto, as diversas espacialidades desse mundo são textos. As paisagens, os locais de relações cotidianas das pessoas e as

conexões como outras localidades diversas exigem uma leitura mais crítica dessas espacialidades.

Dentro dessa perspectiva, a leitura da realidade precede a leitura da palavra. Aprendemos a ler o mundo antes mesmo de decodificar os sinais gráficos das letras. Assim, ler o mundo é tão importante quanto ler a palavra, pois um não está dissociado do outro. São dois momentos que se comunicam no ato de pensar, pois existe uma relação mútua entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, entre a linguagem e a realidade, entre o texto e o contexto (FREIRE, 1994).

Chega-se, assim, ao entendimento de que a leitura da realidade sócio-espacial só ocorre quando se reescreve, quando se transformam as diversas espacialidades em pensamento espacial, o que significa dizer que, epistemologicamente, são bons leitores das espacialidades do mundo que transformam esse mundo real e textual em um mundo cognitivo. Desse modo, conforme Freire (1994), para o "ciclo gnosiológico" se realizar, é preciso ler e reelaborar o lido, estudar e refazer o estudado, aprender e reaplicar o aprendido, observar e intervir no incessante processo de transformação social, assumindo humanamente a vocação de sujeitos históricos, inacabados e, por isso mesmo, em constante transformação. A construção do conhecimento, segundo Freire (1994) dá-se quando o leitor desafia cada parágrafo, digere, reinventa, cria e aplica-os na construção de novos conhecimentos.

Para que a leitura se efetive nessa perspectiva, há de se considerar a adoção de uma metodologia que leve o aluno a ler, compreender e sintetizar o texto para, em seguida, dar significado, comparar e relacionar com outros textos ou com situações sobre a realidade. Para essa primeira etapa do trabalho, considero importante o instrumento de organização da leitura demonstrado no Quadro 5.

Esse instrumento permite ao aluno recorrer aos textos lidos mediante o registro de informações básicas da obra, conforme o modelo representado pelo Quadro 5. Permite, ainda, uma organização dos registros tanto por assunto quanto por autor, o que facilitará o acesso à informação da obra lida. O Quadro 6 apresenta um exemplo de registro.

QUADRO 4: MODELO DE ORGANIZAÇÃO DA LEITURA DE TEXTOS

Assunto	Referência
Palavra que identifica o assunto lido	Dados bibliográficos do texto

Idéia Central

Explicitação de forma sintética do objetivo central do texto lido. O que o autor quis com a obra? Qual tese?

Resumo

Parte em que é apresentado a que se refere a obra lida. Para desenvolver a idéia central, o que fez o autor? Que argumentos usou? Qual a estrutura do texto? Quais as idéias secundárias? Para elaborar o resumo, recomenda-se:

- 1 – leitura da obra grifando o que se considera importante;
- 2 – releitura da obra filtrando os grifos considerados fundamentais;
- 3 – organização dos grifos fundamentais em palavras e termos chave;
- 4 – elaborar um texto com estrutura lógica a partir dos termos-chave, eliminando aqueles que não se consideram fundamentais para o resumo. Lembrando que um resumo é um texto com estrutura lógica e não um monte de idéias soltas e fragmentadas. Para exercitar a síntese, recomenda-se uma página escrita para o resumo, no máximo

Conceitos / Citações

Nesta parte, recomenda-se a transcrição de conceitos, definições teóricas, termos-chave, teorias, etc. Deve ser transcrito tal qual está no texto. Ao final da transcrição colocar página de onde foi retirado o trecho.

Outros campos

Esse instrumento de organização das leituras pode ter vários outros campos de registro do texto lido. Algumas sugestões podem ser listadas a seguir:

- Outras leituras feitas sobre o assunto;
- Obras desconhecidas sobre o assunto e que foram referências no texto;
- Termos não compreendidos;
- Originalidade da obra;
- Aspectos superados;
- Dentre outros.

Fonte: Huhne (1990).

Adaptação realizada por SOUZA, V. C. 2009.

QUADRO 5: EXEMPLO DE ORGANIZAÇÃO DE LEITURA

Assunto	Referência
Concepções de Cidade	FREITAG, Bárbara. Teorias da Cidade . Campinas-SP: Papyrus, 2006.
Idéia Central	
Exposição das principais escolas formuladoras de teorias sobre a cidade e analisar a manifestação dessas teorias no pensamento brasileiro sobre a cidade.	
Resumo	
<p>Na obra, a autora considera que a produção teórica sobre a cidade está vinculada a quatro escolas que deixaram marcas no pensamento sobre a cidade. Essas escolas foram: Escola Alemã, que segundo a autora foi importante escola que influenciou o mundo todo, tem como marca a análise histórica sobre o desenvolvimento das cidades e as suas funções dentro do capitalismo. É destacado como pensadores dessa escola Weber, Simmel, Benjamin e Daus; a segunda escola é a francesa em que destacam-se as idéias progressistas, utópicas e culturalistas sobre a cidade. Nessa escola, a cidade é vista sob o prisma de sua produção social. São destacados os pensadores Fourier, Haussmann, Le Corbusier, Lévi-Strauss, Touraine, Lefebvre e Castells. A terceira escola, a Anglo-Saxônica, diferentemente das demais, imprime o pragmatismo em suas teorias. É responsável por propor modelos de cidades, do tipo: cidades-jardim e cidade cultural. São destacados vários pensadores, dentre eles Thomas Morus, Howard e Peter Hall. Por fim, a quarta escola – a americana, foi a responsável pela introdução de uma fisionomia de uma metrópole moderna, desenvolveram a tecnologia das autoestradas, dos arranhascéus, dos shoppingcenters. É destacada a escola de Chicago e os pensadores como Mumford, Sannett, Sassen, dentre outros. Por fim, a autora vai analisar a recepção dessas teorias no Brasil, destacando a Geografia e a Arquitetura como principais receptores. Na Geografia, destacam-se a figura de Milton Santos como importante pensador brasileiro e, ainda, as influências, no pensamento brasileiro, de Lefebvre e Marx, por um lado, e da escola americana, por outro.</p>	
Conceitos / Citações	
<p>“Nas últimas décadas do século XX, o urbanismo e as práticas urbanas no Brasil tiveram forte influência americana e o desenvolvimento das cidades configurou os padrões de uma concepção que consistia na intensa verticalização das construções urbanas, no uso de veículos particulares como meio de transporte, na construção de túneis e elevados, na centralidade de serviços urbanos, etc. Esse modelo de “desenvolvimento urbano destruiu formas de urbanidade, civilidade, solidariedade entre os moradores brasileiros...” (p. 132).</p>	
Outros campos	
<p>- Obra panorâmica sobre as teorias da cidade, por isso é importante para fornecer pistas sobre as concepções de cidade.</p>	

Fonte: Organização da leitura realizada por SOUZA, V. C. 2009.

Ao trabalhar na Geografia Urbana o conjunto de textos que tratam das concepções de cidade e de urbano, por exemplo, esse instrumento acima exemplificado, possibilita aos alunos fazer um paralelo ressaltando: que autores possuem concepções convergentes sobre a cidade e urbano? Que especificidade cada um apresenta sobre o assunto? Que autores tratam do tema no plano teórico? Que autores tratam do tema a partir de pesquisas empíricas? Que autores tratam o tema tendo em vista os conceitos da Geografia?, dentre outros aspectos.

O registro das dificuldades nesse modelo permite ao professor a mediação na compreensão do texto. Já o registro de conceitos permite ao professor observar se o aluno percebeu definições importantes presentes no texto. Enfim, permite ao professor o acompanhamento da leitura que o aluno faz da bibliografia da disciplina. Isso posto, quero dizer que o ato da leitura não pode ser considerada um aspecto que não carece da ação do professor mediando a compreensão dos conteúdos.

Outras perspectivas de como a leitura pode acontecer na sala de aula podem ser encontradas em Azambuja e Souza (1997).

4.4.4 – Seminários

O seminário é uma estratégia bastante recorrente no ensino superior. O uso dela decorre de algumas de suas vantagens, como: promove a socialização e a interação entre os indivíduos, substitui as aulas expositivas e possibilita uma participação mais efetiva do aluno, suscita a discussão e o debate, dentre outras.

Concebido numa perspectiva crítica do ensino, segundo Veiga (1997), um seminário para ser concebido como ensino socializado está calcado em três premissas básicas:

A primeira diz respeito à própria natureza do homem que traz consigo um sentimento de inter-relacionamento, de necessidade de interação. [...] A segunda é a de que tanto o professor quanto os alunos não podem ser pensados independentemente, ou seja, como indivíduo isolado de situações concretas, de sua história e de sua vida. [...] A terceira diz respeito ao estabelecimento do diálogo que engaja professor e alunos num esforço e respeito comuns, procurando atingir uma compreensão mais crítica da realidade social (VEIGA, 1997, p. 105).

Realizado sob essas premissas, o seminário passa a ser uma técnica de ensino organizada no grupo e que pode potencializar a mediação e, com isso, constituir-se numa atmosfera propícia ao aprendizado.

Entretanto, a adoção indiscriminada dessa técnica de ensino e sua efetivação fora dos parâmetros do ensino socializado têm acarretado situações na sala de aula que não modificam a natureza do ensino como transmissão. Isso se efetiva quando, segundo Veiga (1997), os seminários são realizados de forma equivocada. Alguns equívocos podem ser apontados no que segue:

- 1 – O seminário não pode ser a substituição do monólogo do professor pelo monólogo do aluno;
- 2 – O seminário não pode ocorrer com a fragmentação do tema. As discussões de um grupo ter que ter interseção com as dos demais grupos;
- 3 – O seminário não pode ocorrer sem a explicitação de um problema. Sem isso as discussões serão gerais dificultando o entendimento;
- 4 – O professor deve participar e acompanhar a organização do seminário nos grupos e mediar o debate, mediante a evidência de novos problemas, quando pertinentes;
- 5 – Um seminário tem que ser avaliado e encerrado com clara articulação entre o realizado e o objetivado. Caso haja lacunas, e é bom que ocorram, outras estratégias de ensino devem ser pensadas para superar o problema;
- 6 – O seminário não pode ser visto como atividade dos alunos que libera o professor do trabalho e/ou como forma de adiantar os conteúdos.

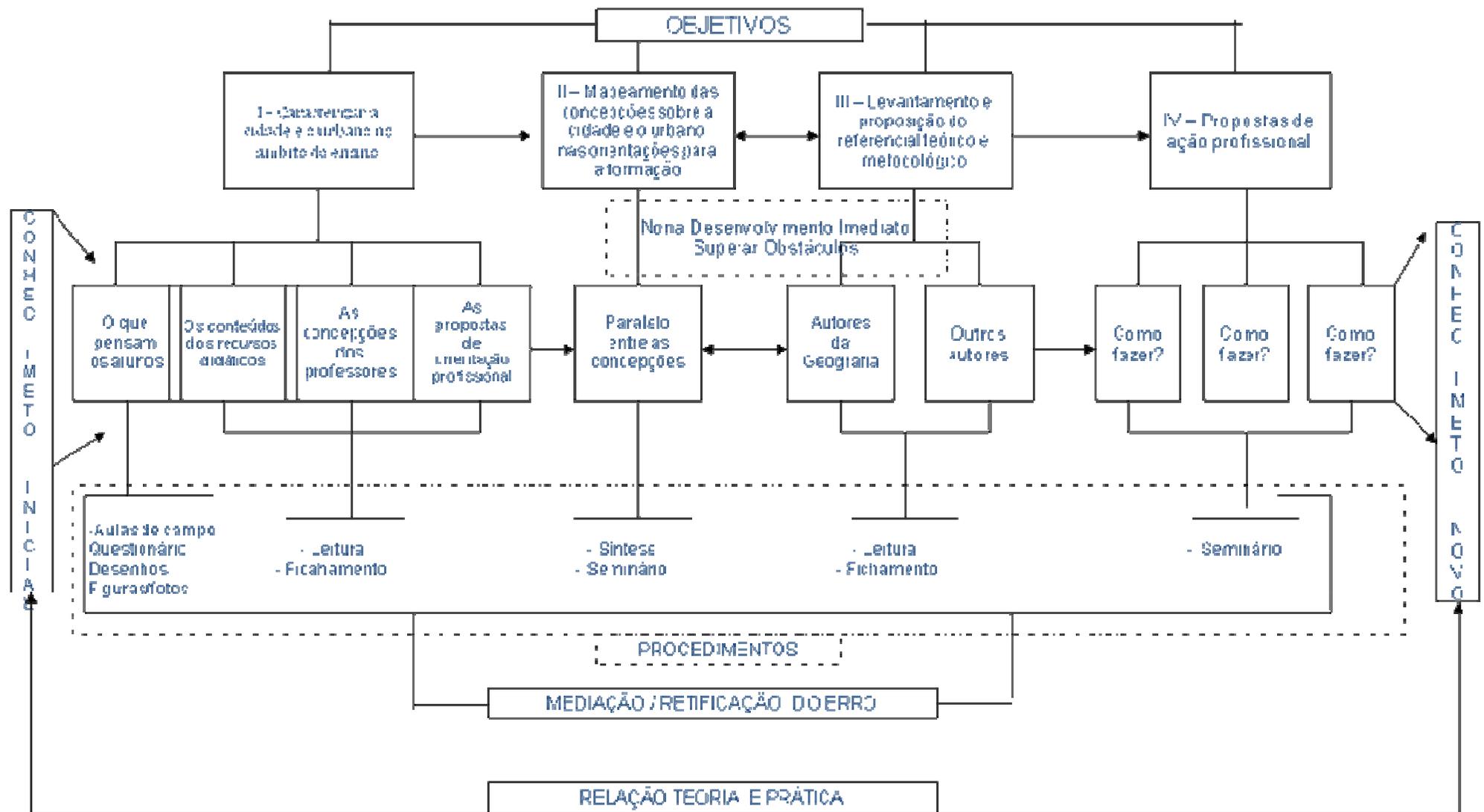
Uma das pertinências do seminário ocorre quando as atividades na sala de aula ocorrem predominantemente em equipes. Dessa forma, o seminário pode ocorrer para socializar o trabalho desenvolvido pelas equipes, debatendo e dando possíveis orientações novas ao trabalho. A exemplo, nas atividades de educar pela pesquisa, demonstrada anteriormente em um possível desenvolvimento da disciplina de Geografia Urbana, poderiam ser realizados dois seminários. Um poderia ocorrer no momento em que o mapeamento das diversas noções de cidade e de urbano ficou pronto. O mapa com as concepções de Geografia Urbana é um bom produto para ser apresentado e discutido. Cada grupo apresentaria o processo de construção desse mapa mostrando qual foi o aprendizado com a experiência e evidenciando as dificuldades encontradas e as dúvidas predominantes, dentre outros aspectos.

O encerramento poderia ser a explicitação de todas as dúvidas e os possíveis passos coletivos e individuais para superá-las; os aspectos comuns e divergentes no conjunto dos mapas apresentados e a sugestão dos aspectos a serem tratados com prioridade. Dessa forma, verifica-se uma dinamicidade da técnica, bem como as diversas possibilidades de retificação de erros e de mediação no processo de construção do conhecimento. O outro seminário poderia ocorrer com a apresentação e discussão das propostas de ação (de ensino de Geografia Urbana ou de Planejamento Urbano) construídas por cada uma das equipes.

Com isso quero dizer que o seminário torna-se mais eficiente quando pensado como estratégia de socialização que participa de uma outra técnica de ensino de caráter mais duradoura e que pressupõem produtos resultados do trabalho desenvolvido na disciplina.

O Quadro 7 demonstra uma estrutura para o desenvolvimento de uma disciplina de Geografia Urbana. A proposta sintetiza as dimensões do ensino pela pesquisa e da relação teoria e prática, além de explicitar a mediação e a retificação do erro no processo de construção do conhecimento. Conforme anunciado, é uma proposta que pode ser adaptada a qualquer disciplina do currículo e para qualquer modalidade de formação do geógrafo, em que pese o fato dessa tese se referir à formação do professor de Geografia.

QUADRO 6: ESQUEMA DE ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO PELA PESQUISA EM GEOGRAFIA URBANA



4.4.6 – A metacognição

A metacognição refere-se ao controle que o aluno possui sobre o seu processo de aprendizagem e de construção do conhecimento. Os estudos sobre a metacognição nesse processo são recentes na literatura educacional. Segundo Ribeiro (2003), esses estudos surgem nos anos de 1970 sob os auspícios de Brown (1978) Flavell & Wellman (1977) e Weinert & Kluwe (1987) que evidenciaram a importância das estratégias próprias dos alunos na construção do conhecimento, bem como e quando utilizá-las nesse processo. Tais estudos evidenciaram que a utilização de estratégia e/ou as modificações das estratégias já usadas anteriormente e a verificação de diferenças significativas no desempenho escolar decorrentes das estratégias cognitivas e metacognitivas produzem alunos mais aptos na organização de seu conhecimento e na regulação do seu processo cognitivo. Os estudos evidenciaram ainda que

[...] a metacognição exerce influência em áreas essenciais da aprendizagem escolar, tais como, na comunicação e compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, constituindo assim, um elemento chave no processo de aprender a aprender (RIBEIRO 2003, p. 110).

Anteriormente, foram explicitados o papel da leitura na construção do conhecimento e algumas evidências que expressavam a consciência dos alunos sobre essa estratégia (a leitura) no processo de aprendizagem.

A variável *estratégia* inclui informações sobre os meios, processos ou ações que permitem o sujeito atingir os objetivos com maior eficácia numa determinada tarefa. Neste sentido, possuir um repertório razoável de estratégia não é o suficiente, é também necessário ter um conhecimento aprofundado sobre eles. (RIBEIRO, 2003, p. 110 e 111)

Dessa forma, no desenvolvimento da leitura, ocorrem processos metacognitivos que potencializam essa atividade como facilitadora da aprendizagem dos alunos.

Outra evidência de metacognição nesse processo ocorreu na escrita das narrativas para essa pesquisa. Nas entrevistas realizadas com os sete alunos

selecionados para essa técnica de coleta de dados, perguntei a eles se, ao fazer a pesquisa, interferi no seus processos de construção do conhecimento?. Seis alunos responderam que sim, principalmente, para escrever a narrativa. Um aluno chegou a dizer:

(62) Além de estudar para o professor, eu estudava para você também pois eu sabia que no final do semestre você viria pedir para a gente escrever o que aprendemos na disciplina. Então a gente tinha que dizer que aprendemos alguma coisa e isso contribuiu para o nosso aprendizado. Se não fosse por você talvez eu fosse mais relaxado na disciplina (Aluno 3, IES Y)

Esse depoente foi um dos alunos mais motivados em me fornecer informações durante os momentos de coleta de dados nessa IES e eu me tornei um dos motivos de seus investimentos nos estudos não só na produção de narrativas, mas, segundo seu depoimento, na leitura, na escrita de artigos e na participação de eventos apresentando trabalhos. É certo que outras interferências ocorreram no processo de formação desses alunos, além da produção das narrativas. O fato é que essa metodologia, que teve por base a produção de narrativas, despertou-me para um forte potencial da metacognição na construção do conhecimento e o quanto que o ato de escrever sobre si mesmo pode contribuir para a construção do conhecimento.

A escrita de narrativas como atividade resultante da metacognição pode ser referenciada por Benjamim (1994) ao apontar que o narrador inspira-se na sua experiência o que ele conta. A narrativa é, portanto, fruto de sua própria experiência relatada por ele ou pelos outros. O narrador pode incorporar as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes, “pode recorrer ao acervo de toda uma vida, uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia” (BENJAMIM, 1994, p. 321). Isso pode ter acontecido nas narrativas sobre a Didática e o Estágio de Geografia. Boa parte dos alunos sujeitos dessa pesquisa me conhece e, portanto, sabe da minha vinculação com a área de ensino. Pode ser que isso tenha interferido na construção dessas narrativas. Isso é considerado, portanto, uma estratégia consciente sobre os processos cognitivos na produção dessas narrativas, a metacognição.

Segundo Cunha (1997), na produção das narrativas, a pessoa pode destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer. Tudo isso tem muitos significados e estas possíveis contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos.

O fato é que as narrativas se apresentaram para mim como componente metodológico potencializador de identificação de erros e, ao mesmo tempo, como potencial de retificação desses erros, e, portanto, permite uma mediação mais eficaz. Tê-las como instrumento de mediação no processo de aprendizagem pode ser visto no que se segue:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiadamente afetivos presentes na caminhada, a por em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a des-construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo (CUNHA, 1997, sp).

Diante disso, sugiro que a construção de narrativas possa ser um procedimento importante para a formação do professor de Geografia, principalmente, se empregada durante os Estágios Supervisionados de Geografia.

Com o uso das narrativas, segundo Souza, Eliseu (2006), é possível “compreender manifestações sobre a cultura escolar e as representações sobre a docência” (p. 142). Pode se acrescentar a isso as possibilidades de perceber o significado da Geografia como campo científico e o seu papel como disciplina escolar; os conteúdos mais valorativos na sua prática de ensino (durante o estágio); a concepção de aprendizagem em Geografia; dentre outros aspectos.

Diversas podem ser as formas de orientar a produção das narrativas durante as atividades de estágio. Os portfólios, os diários do professor¹⁷ e, recentemente, com a informática, pode-se utilizar do recurso de construção de Blogs para a produção das narrativas. É um recurso que pode, inclusive, ampliar os processos de interação e de mediação nessa etapa da formação do professor.

Nesse processo, a metacognição pode ser marcante no ato da escrita das narrativas por parte dos alunos. Ela pode ser um dos fatores que mobiliza o ser humano nessa árdua tarefa que é a construção do conhecimento. O professor, no entanto, deve participar desse processo exercendo o papel de fornecer informações e orientações que permitam aos seus alunos o desenvolvimento da consciência em torno do seu processo de aprendizagem. Um dos caminhos para a prática do processo de metacognição é criar problemas em vez de resolvê-los. Será a partir deles que se estimulará o pensamento e, ao mesmo tempo, se verificará o que está sendo construído. Nesse sentido, Souza (2008, s/p) apresenta orientações de caminhos para que a metacognição seja construída no processo de formação de professores. Para a autora,

¹⁷ PORLÁN, Rafael y MARTÍN, José. *El diario del profesor*. Un recurso para la investigación en el aula. Serie Práctica, Sevilla: Diada, 1993. Nessa obra, os autores apresentam os aportes teóricos para uma ação investigativa do professor no desenvolvimento de suas tarefas profissionais e explicitam a concepção de didática que orienta esse tipo de trabalho. Em seguida, são apresentados alguns registros de professores sobre seu trabalho e, ao mesmo tempo, explicitam situações das anotações realizadas as quais exigiram reflexões do professor para programar suas atividades de ensino na sala de aula. Apresentam um esquema de como o ato de registrar proporciona ao professor progressiva reflexão e organização das idéias, organização das atividades e percepção do reflexo do trabalho com os alunos. Os autores refletem sobre as potencialidades desses registros para o desenvolvimento profissional do professor, principalmente se houver a inserção de terceiros – investigador, facilitador ou os próprios companheiros de trabalho. As experiências evidenciaram possibilidades de analisar as experiências, detectarem problemas decorrentes da prática e apontar soluções. A última parte do livro fará referência ao uso do diário do professor como instrumento de mudanças da prática pedagógica. Uma das formas de ocorrer essas mudanças é, ter por base, que as transformações decorrem da interface de diversos elementos de vários modelos didáticos com novas idéias e de novos modelos. Desse processo é que ocorrerão novas práticas de ensino. Outro aspecto é que os diários deixam de ser meras anotações para serem possibilitadores de investigação sobre a prática. Se o diário contiver informações avaliativas sobre o estágio inicial do conhecimento dos alunos e o processo de evolução desse conhecimento, poderá efetivar-se grandes possibilidades de mudanças, além de identificar obstáculos internos da prática. Por fim, as anotações devem servir também para identificar elementos psicossocial que dificultam a aprendizagem.

Numa sala de aula universitária desenvolver e incentivar o diálogo, a arte de fazer perguntas fundamentais aos alunos, refletir no que aprenderam e no como aprenderam após cada aula são ações importantes para desenvolver esse processo. Um outro recurso importante que professores têm valorizado é a exposição do trabalho mental dos alunos sob a forma de um texto, de produções, de algo visível. Expor trabalhos dessa forma constitui, no dizer de Meyerson (1948), expor obras concretas. Estas representam, no processo de ensinagem, formas de pensar simultaneamente compartilhadas e negociáveis no interior do grupo e tornam-se, nesse sentido, o registro da atividade mental. Como esse registro não fica só memorizado, mas é exteriorizado, torna-se mais acessível à reflexão, permitindo aos professores orientarem os alunos para que reflitam sobre suas próprias idéias, valores, maneiras de pensar, isto é, permitem que os estudantes pratiquem a metacognição. Partindo dessas idéias podemos considerar que o desenvolvimento da atitude metacognitiva é uma das exigências para a aprendizagem de qualidade e, portanto, para a inovação.

Para a autora, a promoção da capacidade metacognitiva será maior quando o professor planejar sua ação na sala de aula, tendo isso como atividade intencional. Na medida em que o professor possibilita o aluno o desenvolvimento de sua capacidade cognoscitiva, a capacidade de organizar seu pensamento, esse professor está efetivando a sua ação mediadora no processo de construção do conhecimento. É esse o tipo de professor fundamental para a universidade que se pretende promotora do desenvolvimento intelectual autônomo, crítico, libertador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se com essa investigação compreender o processo de construção do conhecimento do professor de Geografia em formação inicial. A pesquisa foi orientada pela seguinte problemática: Quais as condições didáticas e pedagógicas das Universidades Goianas para lidar com o processo de construção do conhecimento desses profissionais do ensino? Que estratégias próprias os alunos em formação inicial empreendem para construir seu conhecimento? Os projetos pedagógicos de formação do professor de Geografia adotaram a pesquisa como possibilidade de construção do conhecimento? Na formação inicial, como ocorreu a mobilização de conceitos e teorias para construir o conhecimento acerca da ciência e de seu ensino no âmbito escolar? Como ocorreu a construção do conhecimento durante a formação inicial do professor de Geografia? Que situações foram mais significativas na construção do conhecimento do professor de Geografia durante a formação inicial? Quais decorreram da autonomia do formando e quais decorreram das propostas de formação de professores? Que abordagens orientaram a construção do conhecimento do professor de Geografia na formação inicial?

Antes de me ater às respostas obtidas, foi visto que a formação do professor de Geografia na atualidade é decorrente de um cenário marcado por intensas mudanças ocorridas no interior da sociedade do final do século passado nas quais se destacam, essencialmente, uma crise nos paradigmas tradicionais, na explicação dos fenômenos mundiais e a emersão de novos

olhares para a compreensão dos fenômenos atuais. Houve, também, a intensificação de produtos tecnológicos, principalmente no universo da informação e da comunicação, promovendo relativizações nas dimensões espaço-temporal. Esse cenário é marcado ainda pela emergência de diversos grupos e culturas, explicitando valores considerados inexpressivos até então. Há de se falar ainda da emergência de novos atores e novos padrões de relações internacionais na condução do processo de produção do capital e sua relação com os Estados-Nação. Todos esses aspectos redefiniram o universo educacional tanto na educação superior como na educação básica e é nesse cenário que se contextualiza a atual formação do professor de Geografia.

Nesse sentido, foi evidenciado o processo de reforma do ensino superior e a implantação das diretrizes de formação de professores, em geral, e, especificamente, o de Geografia com destaque para os embates ocorridos nesse processo. Foi demonstrado que essas diretrizes, associadas às alterações nas concepções de formação, promoveram consideráveis mudanças nos projetos de formação dos professores de Geografia. Essas perspectivas se fazem presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de Geografia das universidades goianas, bem como nas práticas formativas, principalmente no que diz respeito à pesquisa na formação do professor de Geografia.

O cenário teórico desse contexto nas políticas de formação do professor de Geografia e nos projetos de formação das Universidades Federal, Estadual e Católica de Goiás foi objeto do primeiro capítulo.

Com base nos dados, constatou-se a complexidade que é a formação do professor de Geografia, tomando por base um conhecimento crítico, capaz de promover a autonomia do sujeito e do profissional. Trabalhou-se com a

noção de conhecimento como resultado do desenvolvimento intelectual e cognitivo próprio do aluno, auxiliado pelo professor, inserido em um meio social e cultural dinâmico e complexo.

A análise, nesse sentido, centrou-se nos conhecimentos construídos sobre os conteúdos de Geografia Urbana e seu ensino no âmbito escolar. Esse foco decorreu do fato de que as disciplinas de Geografia Urbana, Didática da Geografia e Estágio Supervisionado em Geografia foram aquelas, dentre as solicitadas, sobre as quais os alunos das três universidades escreveram as narrativas.

Para essa análise, utilizou-se como referencial básico, as contribuições de Gaston Bachelard e Lev. S. Vigotski como os portadores de teorias consideradas fecundas para se pensar uma didática de formação de professor de Geografia. Para isso, foram tomados os conceitos de obstáculo epistemológico e de retificação do erro, em Bachelard e os conceitos de Zona de Desenvolvimento Imediato e de Mediação, em Vigotski.

A interpretação dos dados à luz dessas teorias permitiu algumas constatações as quais apresentarei a seguir.

A primeira diz respeito ao fato de que todas as três universidades possuem um projeto pedagógico pertinente com a formação de um professor sujeito do seu processo de construção do conhecimento, com destaque para as referências da pesquisa na formação do professor de Geografia, para a superação da dicotomia teoria e prática na formação desse profissional e pela necessidade de a reflexão ser um elemento fundamental na formação e na prática docente.

A segunda constatação diz respeito às práticas de ensino na formação inicial do professor de Geografia. Foram constatadas, nas três universidades, práticas de formação do professor incompatíveis com o que preconiza o contexto teórico atual e o projeto pedagógico do curso. A desvalorização da pesquisa por um docente da IES X; as práticas tradicionais de um docente da IES Y que legou ao aluno toda a responsabilidade de construção do conhecimento, não mediando, assim, o processo; e a didática desmotivadora e o distanciamento do aluno por parte de um docente da IES Z, são exemplos de práticas consideradas incompatíveis na formação do professor de Geografia.

A terceira refere-se às condições institucionais para a formação do professor de Geografia. A IES X é a que apresenta melhores condições em equipamentos e oportunidade acadêmicas para a formação de um profissional mais autônomo e com uma cultura profissional mais ampla. A disponibilidade de bolsas diversas, laboratórios, biblioteca, dentre outros foi apontadas como ideais para ocorrer processo de mediação na construção do conhecimento do professor de Geografia.

A quarta constatação diz respeito ao fato de que os alunos possuem estratégias próprias para a construção do conhecimento. A que mais se destacou foi a leitura. Outras estratégias evidenciadas pelos dados foram o trabalho em equipe, destacando-se aí o papel do diálogo. Outra estratégia foi a contextualização dos conteúdos com a realidade.

Nas três universidades, o Estágio Supervisionado e a Monografia foram as atividades que mais mobilizaram as teorias no processo de construção do conhecimento. Da mesma forma, foram as atividades que potencializaram teórico e academicamente a formação do professor de Geografia. Houve

alguns alunos que destacaram a participação em eventos como importante mecanismo para sua formação e que, para muitos, não é atividade incentivada pelos professores do curso, principalmente, para o caso dos alunos da IES Y. Essa é a quinta constatação e diz respeito às atividades que durante o curso mobilizaram as teorias e os conceitos geográficos e educacionais para a formação acadêmica do professor de Geografia.

Em outra constatação, a sexta, foi percebido que as concepções construídas anteriormente e as idéias gerais sobre os fenômenos geográficos dificultam a construção do conhecimento. No caso, a noção empirista de conhecimento traduz o papel dos trabalhos de campo e noção de urbanização clássica para compreender esse fenômeno na atualidade brasileira, foram os obstáculos epistemológicos identificados. A falta da mediação nos processos de aprendizagem predominou como prática docente nas três universidades. São poucos os professores que tomam para si a responsabilidade na construção do conhecimento a ser realizado pelos alunos das licenciaturas. Isso é, concomitantemente, obstáculo de formação do professor, denominado de obstáculos didáticos.

A última constatação decorre dos mecanismos cognitivos de construção do conhecimento. Nesses, a metacognição é a dimensão mais potencializadora demonstrada pelos dados e que não é concebida pela maioria dos professores como mecanismo fundamental a esse nível de formação do indivíduo.

Todas essas constatações são, portanto, fortes evidências à tese de que a mediação e a retificação do erro são dimensões essenciais para a construção do conhecimento do professor de Geografia. Não reconhecer a importância desses legados teóricos para o processo de construção do conhecimento pode

incorrer em situações bastante comuns no ensino superior: a de que nossos alunos estão cada vez mais despreparados para a universidade, ou ainda de que existem muitos alunos que não conseguem aprender e, mais ainda, a de que, para muitos alunos, há que “facilitar” tudo e não exigir muito, dentre outras. Essas situações, em geral têm proporcionado fortemente uma imobilidade do professor diante de sua tarefa no ensino: mediar a aprendizagem.

Para ampliar essa pesquisa sobre o processo de construção do conhecimento na formação inicial de professores de Geografia, parece-me importante que seja investigado esse processo, tendo os professores formadores como sujeitos, para, com isso, ampliar os dados desse objeto de pesquisa com novas constatações.

REFERÊNCIAS

ALDEROQUI, Silvia. Enseñar a pensar la ciudad. In: ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pompei. (Compiladoras). *Ciudad y ciudadanos. Aportes para la enseñanza del mundo urbano*. Buenos Aires: Paidós, 2006.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n° 68, dezembro/99.

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

ARIZA, Rafael Porlan; TOSCANO, José Martins. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde la didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa. *Profesor do Ensino Superior, identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000.

ASTOLFI, Jean Pierre. *El "error", un médio para enseñar*. Sevilla: Diada, 2003.

_____. El trabajo didáctico de los obstáculos en el corazón de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las ciencias*. 1994, 12 (2), 206-216.

_____. El aprendizaje de conceptos científicos: aspectos epistemológicos, cognitivos y lingüísticos. *Enseñanza de las ciencias*. 1988, 6 (2), 147-155.

AZAMBUJA, Jorclina Queiroz de; SOUZA, Maria Letícia Rocha de. O estudo de texto como técnica de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Técnicas de ensino: por que não?* São Paulo: Papirus, 1997.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

_____. *A formação do espírito científico*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. *Ensaio sobre conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

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

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORDIEU, Pierre. Compreende. In: *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1998.

BRABANT, Michel. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A. U. *Para onde vai o ensino da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1990.

BRAGA, Rosalina Batista. Formação inicial de professores: uma trajetória com permanências eivada por dissensos e impasses. *Terra Livre*. Geografia, política e Cidadania. São Paulo: AGB, 2000, n. 15, p.p.113-128.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dezembro de 1999. 80-108.

CACETE, Nuria Hanglei. *A formação do professor para a escola secundária e sua localização institucional: da faculdade de filosofia ao instituto superior de educação - a referencia da formação do professor de geografia*. São Paulo, 2002. (Tese de Doutorado).

CALLAI, Helena Copetti. *Um certo ensino de Geografia uma certa aprendizagem*. São Paulo: USP, 1996. (Tese de Doutorado).

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovani, Antônio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e contextualizações*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2000.

_____. *A formação do profissional de Geografia*. Ijuí: Unijuí, 1999.

CALLAI, Helena Copeti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. *Terra Livrre*. Geografia e Ensino, n. 28 (1), 2007.

CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Reformas no mundo da educação*, Parâmetros Curriculares de Geografia. São Paulo: Contexto, 1999.

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

_____. *Geografia da Cidade*. Goiânia: Alternativa, 2001.

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

_____. Cotidiano, Mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. *Caderno Cedes*. V. 25, N. 66, maio/ago, 2005.

_____ (org) *Formação de professores*, concepções e práticas no ensino da Geografia. Goiânia: Vieira, 2006.

_____ . Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs.) *Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia*. Goiânia: NEPEG e Vieira, 2008.

CHAVEIRO, Eguimar Felício. *O ensino de Geografia e o desenvolvimento do pensar geográfico* – elementos para uma avaliação do curso de geografia da UFG. Goiânia: FE/UFG, 1996. (Dissertação de Mestrado).

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM, 1998.

_____. Conta-me: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. Vol. 23 n. 1-2, São Paulo Jan/Dez 1997.

COULON, Allan. *Etnometodologia da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FIORENTINI, Dário. A Didática e a Prática de Ensino mediadas pela investigação sobre a prática. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

FONTANA, Niura Maria; ROSSETTI, Morgana. Relendo a relação entre conhecimento enciclopédico e leitura. *Linguagem e Ensino*. V. 10, n. 1, p. 187-210, jan/jun 2007.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1994.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
Acesso em 14/07/2007.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. En J. M. Escudero y A. Luis (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, (2006), 269-309.

GARCÍA PÉREZ, F. F. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* Universidad de Barcelona. [ISSN1138-9796] N°

207, 18 de febrero de 2000a. <http://www.ub.es/geocrit/biblio3w.htm>. Acesso em [17/01/2009](#).

GARCÍA PÉREZ, F. F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9788] Nº 64, 15 de mayo de 2000b. <http://www.ub.edu/geocrit/nova.htm>. Acesso em 17/01/2009.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, RAFAEL ARIZA. El Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*) *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciências Sociales* Universidad de Barcelona. [ISSN 1138-9796] Nº 205, 16 de febrero de 2000. <http://www.ub.es/geocrit/biblio3w.htm>. Acesso em 17/01/2009.

GARCÍA PEREZ, Francisco F. y RIVERO, Ana. Dificuldades y obstáculos em la construcción del conocimiento escolar em uma hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. Reflexiones desde el âmbito del médio urbano. *Investigación en la Escuela*. Nº 27, Sevilla, 1995, 83 - 94.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Editora Instituto de Inovações Educacionais, 1995, p. 51-76. Coleção temas de educação 1.

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

GOMÉZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (coord.) *Os professores e sua formação*. 2 ed., coleção temas de educação nº 01, Lisboa: editora Instituto de Inovações Educacionais, 1995, p. 93 – 114.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores, saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papyrus, 2004.

HARVEY, David. *Espaços de Esperança*. São Paulo: Loyola, 2006.

HUHNE, Leda Miranda. (Org.) *Metodologia científica: cadernos de textos e técnicas*. Rio de Janeiro-RJ: Agir, 1990.

KAERCHER, Nestor. *A Geografia Escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica*. São Paulo: USP, 2004. (Tese de Doutorado)

_____. Separatismo: autonomia x autoritarismo ou através da fala dos adolescentes questionamos o senso comum. In: *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Antônio Carlos Castrogiovani et al. (orgs.). Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Porto alegre, 1998.

KHAOULE, Ana Maria Kovacs. *Projeto de Ensino: contribuições para a formação de professores de Geografia*. Goiânia: UFG/IESA, 2008. (Dissertação de Mestrado).

LEFEBVRE, Henry. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: *Professor Reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A M da M. Vigotski, Leontiev, Davidov – três teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a Didática. s/r, Mimeo.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Abordagens Qualitativas de Pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MANGUEL, A. *Uma história de leitura*. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

MARCONDES, Maria Inês. A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

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

MORAIS, Eliana Marta Barbosa; OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. Estágio Supervisionado e Práticas curriculares: Os cursos de formação de professores de Geografia das Universidades Católica, Estadual e Federal de Goiás. In: CAVALCANTI, Lana de Souza *et. al.* (Orgs.) *Temas Geográficos*. Goiânia: UFG/IESA, 2008.

NÓVOA, António (Org.) *Profissão professor*. Cidade do Porto: Porto, 1995.

_____. *Os professores e a sua formação*. Cidade do Porto: Porto, 1997.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. V. 25, n. 1, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Karla Annyelly eixeira de. *Saberes docentes e a Geografia urbana escolar*. Goiânia: IESA/UFG, 2008. (Dissertação de Mestrado).

PAIVA, Rita. *Gaston Bachelard: a imaginação na ciência, na poética e na sociologia*. São Paulo: AnnaBlume; Fapesp, 2005.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: VON SIMSON, Olga de Moraes (org). *Experimentos com história de vida*. São Paulo-SP: Vértice, 1988.

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

PERACINI BENTO, Izabella. *Saberes e práticas de professores de Geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar*. Goiânia: UFG/IESA, 2009. (Dissertação de Mestrado).

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. *A Prática de Ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 10ª edição, 2004, p. 15 a 38.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Sela Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. V. 31, n. 3, São Paulo, 2005.

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

PINHEIRO, Antônio Carlos. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.) *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

PINHEIRO, Antônio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil*. Catálogo de dissertações e teses. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. *Terra Livre, Geografia, política e Cidadania*. São Paulo: AGB, 2000, n. 15, 145-154.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib, PAGANELLI; Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia. *Cadernos Cedes*, nº 39. Campinas: PAPIRUS, 1996, p. 57 –63.

PORLÁN ARIZA, Rafael; RIVERO, Ana. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada Editora, 1998.

PORLÁN ARIZA, Rafael; RIVERO GARCÍA, Ana; MARTÍN DEL POZO, R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*. Nº 15 (2), 1997, 155 - 171.

PORLÁN, Rafael y MARTÍN, José. *El diario del profesor*. Un recurso para la investigación en el aula. Serie Práctica, Sevilla: Diada, 1993.

PROYETO CURRICULAR “INVESTIGACIÓN E RENOVACIÓN ESCOLAR” (IRES). *Presentación*. Sevilla: Diada, 1991.

RANIERI Nina Beatriz. *Educação Superior, Direito e Estado*. São Paulo: Fapesp/Edusp, 2000.

ROCHA, Genylton Odilon Rego. Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil. *Terra Livre*, Geografia, política e Cidadania. São Paulo: AGB, 2000, n. 15, 129-144.

RODRIGUES, Malvina T. P.; SOBRINHO, José Augusto de C. M. Obstáculo didático no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. *Revista brasileira de enfermagem*. Brasília, 2008, 61 (4), 435-40.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Os processos de pesquisa e a formação docente. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. *Conhecimento local e conhecimento universal: Pesquisa, Didática e Ação Docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Ângela Dantas Fonseca. *Valor responsabilidade na compreensão e formação dos alunos: sétimo período do curso de Geografia da UCG*. Goiânia: UCG, 2003. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Edusp, 2007.

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

_____. *A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, Rosselvelt José. A pesquisa empírica e trabalho de campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico. *Sociedade & Natureza*. Ano 1, Nos. 21 e 22, Uberlândia, 1999.

SCHÖN, Donald A. *Educando profissional reflexivo, um novo desing para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (coord.) *Os professores e sua formação*. 2ª ed. Lisboa: Editora Instituto de Inovações Educacionais, 1995, p. 72-92. Coleção temas de educação.

SILVEIRA, Marly et al. A produção acadêmica sobre o professor e sua formação: encaminhamentos de um estudo interinstitucional da Região Centro-Oeste. s/r, Mimeo.

Simões, Reinério Luiz Moreira. *Imaginação material segundo Gaston Bachelard*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999 (Dissertação de Mestrado)

SIRGADO, Angel Pino. O social e cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 71, julho/00.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *O conhecimento de si*. Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Edna Duarte. A atividade docente de egressos da licenciatura em Geografia: o fazer trabalhador-professor. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.) *Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação. *Anais 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste / ANPEd Centro-Oeste* Taguatinga, DF 2008 Volume 2.

SOUZA, Vanilton Camilo de. A construção do saber docente pelo professor leigo de Geografia. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999 (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Vanilton Camilo de, e ZANATTA, Beatriz Aparecida. As concepções de práticas na formação do professor de Geografia, In: CAVALCANTI, L. S. *A formação do professor: concepções e práticas no ensino da Geografia*. Goiânia: Vieira/Nepeg, 2006.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar Geografia*, um desafio da totalidade-mundo nas série iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria e Educação*. Nº 04, Porto Alegre: 1991, p 215 – 234.

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. *Avaliação escolar: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

TONINI, Ivaine Maria. *Geografia Escolar*. Uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

TRAVÉ, Gabriel; CAÑAL, Pedro; POZUELO, Francisco J. Aportaciones de Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12) al cambio en La educación primaria. *Investigación en La Escuela*. Nº 51, Sevilla, 2003.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia*. Goiânia: UCG/HGS, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia*. Anápolis: UEG, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia*. Modalidades: licenciatura e bacharelado. Goiânia: IESA/UFG, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) *Técnicas de ensino: por que não?* São Paulo: Papirus, 1997.

VILLAÇA, Flávio. *Espaço intra-urbano no Brasil*. São Paulo: Nobel, Fapesp e Lincoln Institute, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 2008.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Acerca da Geografia, da política, da geograficidade: fragmentos metodológicos. *Sociedade & Natureza*. Ano 1, Nos. 21 e 22, Uberlândia, 1999.

VLACH, Vânia Rubia Farias; SAMAPAIÓ, Adriany de Ávila Melo. Concepções teóricas e pesquisa no ensino de Geografia. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo (Orgs.) *Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia*. Goiânia: NEPEG/Vieira, 2008.

VOLDMAN, Danièle. Definições e uso. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro-RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996, p. 33-41.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. *Geografia Escolar Brasileira: avaliação crítica das atuais orientações metodológicas para conteúdos e métodos de ensino da Geografia*. Marília: UNESP, 2003 (TESE DE DOUTORADO).

ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de; SANTOS, Ângela Dantas Fonseca dos. *Relatório da pesquisa: O ensino do conceito de lugar: do pensamento empírico ao pensamento teórico*. Goiânia: UCG, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Editora EDUCA – PROFESSORES, 1993.

ANEXOS

QUESTÕES BÁSICAS QUE ORIENTARAM AS ENTREVISTAS

- Fale sobre sua participação em minha pesquisa. Em algum momento sua participação nos encontros da sala de aula, na escrita das narrativas, etc. contribuiu de alguma forma para a sua aprendizagem? Explique.

- Fale sobre sua formação aqui na Universidade. Quais foram os momentos mais significativos no processo de aprendizagem? Como foi que você aprendeu?

- Fale sobre o papel do professor na sua aprendizagem.

- Como era a forma de avaliação sua aprendizagem. Essas formas contribuíram para a construção do conhecimento? Ou foram barreiras?

- O que você aprendeu em Geografia urbana? Qual o sentido dessa aprendizagem para você entender a cidade hoje?

- Que conteúdos de urbana você elegeeria para trabalhar na escola? Porque? Como você trabalharia esses conteúdos?

ROTEIRO BÁSICO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS

- Fale sobre o que vocês fizeram no semestre passado e que consideram atividades importantes para a sua formação;
- O que atrapalhou vocês na universidade no semestre passado;
- Condições atuais para a formação de nível superior;
- O que vocês estão programando para o semestre como investimento na formação;
- Expectativas atuais em relação à Geografia e à profissão;
- Que disciplina os motivam mais para o próximo semestre;