



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA

THIAGO DA SILVA SAMPAIO

**SABERES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES ATUAIS DOS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ**

IMPERATRIZ
2021

THIAGO DA SILVA SAMPAIO

**SABERES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES ATUAIS DOS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientador: Francisco de Assis Carvalho de Almada

IMPERATRIZ
2021

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

da Silva Sampaio, Thiago.

SABERES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES ATUAIS DOS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ /
Thiago da Silva Sampaio. - 2021.
110 f.

Orientador(a): Francisco de Assis Carvalho de Almada.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Formação Docente em Práticas Educativas/ccsst,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz - MA, 2021.

1. Educação. 2. Ensino de Geografia. 3. Geografia.
4. Geografia Escolar. 5. Saberes Doc entes. I. de Assis
Carvalho de Almada, Francisco. II. Título.

THIAGO DA SILVA SAMPAIO

**SABERES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES ATUAIS DOS
PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador(a): FRANCISCO DE ASSIS CARVALHO DE ALMADA
Titulação: Doutorado
Instituição a qual pertence: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Membro Titular LUCILÉA FERREIRA LOPES GONÇALVES
Titulação: Doutorado
Instituição a qual pertence: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA
DO MARANHÃO

Membro Titular: ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA
Titulação: Doutorado
Instituição a qual pertence: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

A todos os professores e alunos (amigos) membros da 1ª turma do curso de Mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da UFMA Campus Imperatriz.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

E que tempos difíceis estão sendo estes? Nem em meus piores e mais terríveis pesadelos eu poderia ter sonhado ou sequer imaginado passar pela experiência que com a qual a humanidade ainda está lidando no exato momento em que escrevo tais palavras.

Iniciamos o curso de mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas do PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA Campus Imperatriz com o maior orgulho de fazermos parte da primeira turma e com todo gás e empolgação com a oportunidade de ingressarmos na Pós-Graduação Strictu Sensu.

O primeiro semestre do curso em setembro de 2019 foi um momento muito prazeroso em podermos estar reunidos nas manhãs das terça-feira e quarta-feira sempre com estudos e seminários conduzidos pelos alunos e mediados e orientados pelos professores do programa.

Nossa primeira etapa de estudantes de mestrado foi regada por manhãs de muitos estudos e debates interessantes e descontraídos e sempre acompanhado por um café da manhã organizado pelos discentes (risos) uma tradição que mantivemos durante todas as manhãs de aula ao longo do primeiro semestre.

O fim de 2019 e primeiros meses de 2020 porém são marcados por intensos noticiários vindos do outro lado do mundo, inicialmente na China, reportando surtos de doenças que atacavam o sistema respiratório e provocando reações desde febres e sintomas gripais à a falta de ar, pneumonia e inúmeros casos de morte.

Dos casos iniciais em Wuhan na China, a doença rapidamente se espalhou provocando grande surtos no Irã, na Turquia, na Itália e na Espanha, gerando infecções em massa em regiões concentradas seguidos de números de mortes diárias tão grandes que geravam imagens semelhantes a tempos de guerra, com caminhões do exército carregando corpos.

Não demorou muito para que pouco tempo depois, a doença que ficou conhecida como Covid-19 se espalhasse por quase toda a Europa Ocidental e com o intenso fluxo aéreo aos Estados Unidos e a América Latina, onde o Brasil reportou alguns dos primeiros casos.

Em março de 2020 estava decretado pela Organização Mundial da Saúde - OMS, que o mundo enfrentava uma nova pandemia, pois, o Coronavírus, agente causador da Covid-19 já estava em circulação por todas as partes do mundo.

Pandemias são eventos frequentes na história da humanidade e ocorrem em proporções variadas a depender da forma e potencial de transmissão, além da proporção de óbitos.

O mundo encarou diversas ondas de peste negra, gripes, resfriados, doenças virais como o ebola e a AIDS. Assim como a pandemia de gripe espanhola em 1918 a Covid-19 é transmitida por vias aéreas, através do contato com secreções, o que torna muito fácil a contaminação.

Nem todas as doenças caracterizadas por SARS ou Síndrome Respiratória Aguda Grave tiveram na história grande incidência de contágio e morte como a Gripe Espanhola e a atual Covid-19, como as variantes do vírus Influenza como a gripe aviária ou H1N1 e dos Coronavírus como a SARS-coV ou a MERS.

Nosso ciclo acadêmico do terceiro semestre de 2020 seguiram de forma totalmente remota, com as aulas sendo realizadas virtualmente, apenas por videoconferência, o que todos lamentamos pela perda da qualidade que se tem com as aulas presenciais.

Agora em 2021 e finalizando este ciclo importante de nossas vidas, ainda estamos encarando esse longo período pandêmico cercado de incertezas, devido a instabilidade da incidência dos casos e óbitos em ondas seguidas e da lentidão no processo de imunização da população.

Desenvolver estudos científicos e fazer pesquisas que envolvam pessoas e documentos sempre foram desafios difíceis e tornaram os nossos pés mais pesados nessa caminhada. Boa parte ou todas as nossas entrevistas tiveram de ocorrer também de forma remota, para nossa própria segurança e das fontes, uma situação nada confortável embora o momento excepcional requeresse que assim fosse.

Não poderia deixar de mencionar o quão difícil foi encarar a realidade vendo de perto pessoas próximas sendo acometidas pela doença, quando até mesmo muitos de nós mesmos adoecemos e muitos de nossos amigos, familiares, parentes perderam suas vidas. Pobres e ricos, anônimos e famosos, todos fomos direta ou indiretamente afetados por esse mal.

A saúde física e mental são dois bens importantes e necessários para o equilíbrio e realização de nossas atividades diárias, o que também foi duramente comprometido. Crises de ansiedade e pânico, falta de ar foram parceiros incômodos por longos dias.

Achei que seria impossível deixar de relatar todo este cenário vivenciado de 2019 até os dias atuais. Cada um viveu situações diferentes e reagimos de formas diferentes, porém, todos, sem exceção, fomos e somos protagonistas de um período histórico sem precedentes e do qual simplesmente pelo fato de estarmos de pé até aqui podemos nos considerarmos vitoriosos.

Gostaria de deixar meus mais estimados agradecimentos aos professores que compuseram o quadro do corpo docente da primeira turma do PPGFOPRED em geral, a todos a minha eterna gratidão pelos grandes momentos e trocas de saberes e experiências compartilhadas.

Meus agradecimentos mais especificamente em especial ao professor Dr. Antonio Alves, que foi meu orientador na graduação e me incentivou a pleitear uma vaga no programa mesmo quando eu não tinha ideia das minhas chances e do quão isso seria importante para me incentivar a prosseguir com os estudos.

Ao professor Dr. Witembergue Zaparoli, nosso coordenador de curso, amado e respeitado pelos alunos da primeira turma pelo zelo, carinho, atenção e dedicação que teve para conosco nos auxiliando a cada etapa de nossa jornada acadêmica. Agradeço também pelo seu empenho máximo para com o prosseguimento do programa com a seleção de novas turmas e já visando o trunfo de nosso programa com esforços para o nosso acesso ao doutorado.

Aos demais professores do programa que conviveram conosco ao longo desses dois anos como os professores doutores Carlos Dublante, a professora Karla Bianca Monteiro, a professora Betânia Barroso, a professora Kelly Julio e também a professora Maria Aparecida Custódio.

E mais especialmente ainda ao meu orientador professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, que com imenso carinho me acolheu após algumas alterações que foram feitas no quadro de professores do programa do PPGFOPRED. O professor Almada, como é tradicionalmente conhecido na Universidade tem personalidade forte e um jeito bastante “descolado” de interagir com os alunos, um dos motivos que nos aproximou, segundo ele mesmo afirma.

Eu tenho muitos motivos para agradecer ao professor Almada e um deles é pela sensibilidade de compreender as nossas particularidades, o que foi muito visível na sua jornada comigo e seus outros dois orientandos, meus colegas Deisy Sanglard e Gabriel Rocha.

Dentre tantas coisas preciso ser grato também em especial pela paciência do professor Almada para conosco, compreendendo as dificuldades naturais do processo e do período que enfrentamos e no meu caso especificamente sou grato por sua paciência dado a minha ausência e “mania” de autonomia, pois, diferentemente do que é comum eu passo bastante tempo sem procurar ou pedir ajuda, não sabendo exatamente em quais momentos ou até que ponto isso pode ser considerado bom ou ruim... enfim, ao professor Almada meu muito obrigado sempre!

Seguir carreira na Pós-Graduação não é tarefa fácil dado o nível e tempo de dedicação necessários as atividades do programa e conciliar com trabalho é uma tarefa bastante difícil e que demanda afastamento na maioria dos casos. Por outro lado, estar apenas estudando e sem fonte de renda requer o suporte de alguém.

Pouco tempo depois que ingressei no mestrado do PPGFOPRED eu recebi o resultado da minha aprovação no concurso público para professor de Geografia da SEMED - rede municipal de Educação de Imperatriz, o que me deixou muito feliz, mas é algo que até hoje eu aguardo ansiosamente, pois, a pandemia de Covid-19 e problemas de cunho político-econômicos postergaram por tempo indeterminado a nomeação de novos servidores.

O amparo e apoio da minha família, em particular do meu Pai, Antonio Marcos Sampaio e de minha Mãe, Daise Sampaio foram fundamentais para que eu pudesse atravessar toda essa jornada e superar todos os desafios e obstáculos encontrados pelo caminho, o que não foram poucos.

O suporte financeiro dos meus pais foi essencial dado a impossibilidade de trabalhar nesse momento. Muitos planos tiveram que ser adiados ou adaptados para esses dois anos de mestrado e obviamente muitas coisas mais teriam sido possíveis de se fazer caso o momento fosse outro.

Agradeço aos meus pais por estarem comigo todo esse tempo e me ajudando a cada crise de ansiedade que eu vivia, a cada taquicardia que fazia meu coração disparar como se estivesse praticando uma corrida ou exercício físico, quando era apenas puro estresse e cansaço mental.

Mais uma vez tenho que afirmar que sobreviver a estes anos tão difíceis de nossa história é uma vitória e tanto. Os turbilhões de problemas enfrentados nestes momentos ultrapassam as questões relacionadas a saúde física e mental, mas, vão para além disso, a causalidades que muitas vezes atrapalham, desanimam e geram desconforto.

Durante esses dois anos de mestrado fiquei sem aparelho celular, tive pane no notebook às vésperas da qualificação e logo em seguida o mesmo viria a ter perda total sendo necessário medir grandes esforços para a compra de um outro aparelho para que eu pudesse dar sequência as atividades com a dissertação.

No fim das contas tiramos de onde não se tem e fazemos de tudo para que possamos chegar adiante com os objetivos aos quais nos propusemos. Obviamente que a maior parte de nossos esforços, as nossas dores, nossas lutas e nossas lágrimas não são vistos. Quase tudo que fazemos fica mesmo por trás dos bastidores e só quem mergulhou de cabeça nesta aventura é que sabe o frio na barriga que é tudo isso.

Em meio a este cenário calamitoso perdemos também grandes dos nossos professores, pessoas que foram e são grandes referências para as nossas vidas acadêmico/profissionais e/ou também pessoais e ficarão para sempre em nossa mente e em nossos corações e serão sempre lembrados como fonte de inspiração.

Quero deixar minhas homenagens ao meu querido professor e amigo Dr. Jailson Sousa, uma grande referência no curso de Geografia Licenciatura da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL e que contribuiu grandiosamente com pesquisas sobre a região tocantina¹ do Maranhão com ênfase na perspectiva do olhar sobre a Amazônia Oriental.

Pouco antes de minha qualificação de dissertação eu falei com o professor Dr. Jailson Sousa (mal sabia eu que seria a última vez que nos falaríamos) dois dias depois ele seria internado por complicações decorrentes da COVID-19 e viria a falecer dentro de algumas semanas. Nesta ocasião em que conversamos, ele me aconselhou que eu me dedicasse aos estudos e a pesquisa, mantendo o foco e a concentração, pois depois eu poderia desfrutar destes esforços. Professor Jailson, muito obrigado por tudo! Saudades eternas!

Sou muito grato também aos demais professores da UEMASUL, em particular os professores do curso de Geografia com o qual tive a oportunidade de partilhar conhecimentos! Agradeço aos professores Maria do Rosário Araújo, Allyson Oliveira,

¹ Assim denominada por ser uma região do estado do Maranhão situada às margens ou proximidades de influência do Rio Tocantins, do qual fazem parte a sede da UEMASUL Imperatriz, além dos Campi de Açailândia e Estreito. Além disso vários municípios do sudoeste e sul do estado fazem parte dessa chamada ‘Região Tocantina do Maranhão’

Edelblan Conrado, Ronaldo Barbosa, Luiz Carlos A. Santos, e todos os demais com quem tive a oportunidade aprender. Meu muito obrigado!

Agradeço as professoras Dra Lucilea L. Gonçalves e a professora Dra Ilma O. Silva, por aceitarem integrar a banca de avaliação do meu trabalho de dissertação de mestrado. As contribuições de ambas foram de grande importância na qualificação para que eu pudesse corrigir falhas e aprimorar muitas coisas dando qualidade a parte teórica e a pesquisa de campo na entrevista com os professores. Como todo bom professor me puseram em um paredão extenso de observações e apontamentos (risos), mas que me ajudaram grandiosamente e acatei com muito cuidado! Meu muito obrigado!

Agradeço aos meus colegas da primeira turma do mestrado profissional em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da UFMA Campus Imperatriz. Tenho a certeza de que aqui fiz muitas grandes amizades que irei levar para o resto da minha vida.

Preciso agradecer também em especial as minhas colegas discentes Janilda Lima Silva e Antonirene Silva que me ajudaram na etapa da realização da pesquisa no direcionamento da entrevista aos professores de Geografia da rede municipal de educação. Nestes momentos de distanciamento social o acesso aos professores se tornou difícil e sem a ajuda de ambas as dificuldades teriam sido maiores. Meu muito obrigado!

A quem mais estas páginas não couberam, ou por falha, ou esquecimento meu eu tenha deixado de citar nominalmente, eu peço minhas desculpas, mas, mais uma vez, meu muito obrigado e ainda assim se não agradei com palavras escritas, mas de certo agradei com gestos e ou atitudes e deixo aqui mais uma vez um grande abraço! Muito obrigado a todos!

E como diz o lema de nossa instituição “**A vida é combate**” nada é fácil! Há dias de lutas e dias de glória, e estudar é um caminho inacabável, ainda mais para nós professores, estudar, ensinar e aprender com os nossos professores e com os nossos alunos é uma eterna e gratificante troca de experiências!

RESUMO

Este estudo de cunho dissertativo se desdobra sobre os saberes e práticas pedagógicas dos professores da rede municipal de educação de Imperatriz – MA. Para compreender melhor como se dá essa formação buscamos compreender todo o processo desde a cultura familiar, educação escolar, formação acadêmica, conhecimentos disciplinares e conhecimentos e práticas produzidos por meio da experiência no exercício do trabalho docente. A pesquisa foi conduzida seguindo a abordagem qualitativa, o que nos permitiu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas trazer respostas subjetivas, mais espontâneas e mais conectadas com a realidade da sala de aula. As entrevistas também permitiram que os professores fossem além dos questionamentos previamente formulados, trazendo informações valiosas sobre o cotidiano da atividade profissional. Ao longo da entrevista instigamos os professores acerca das tendências e perspectivas teórico-epistemológicas em geografia, fazendo com que os mesmos refletissem sobre as teorias tradicionais, neo geográficas e críticas. Os professores também foram instigados de forma natural a analisar o uso da Geografia Tradicional (Conservadora) e da Geografia Crítica (Progressista) não apenas no que concerne ao seu trabalho, mas na percepção geral que tem sobre como isso se configura de modo geral na Geografia Escolar da Educação Básica. Nos dias atuais, mais do que nunca se faz necessário ações que possam promover a conexão e o diálogo entre as escolas básicas e as universidades, algo que além de fazer parte da composição do corpo teórico desse estudo foi questionado aos professores. É importante estabelecer diálogo entre os professores de profissão e os professores universitários para que assim ambos possam em conjunto promover não apenas ações de integração, mas atuar em conjunto na elaboração dos materiais e recursos didáticos, na atualização dos componentes curriculares e promovendo atividades práticas em que esses ambientes possam conviver por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Tendo em vista que este estudo faz parte de um programa de Pós-Graduação Profissional o produto de pesquisa consiste justamente na elaboração de um material didático intitulado “Geografia Escolar do Sul do Maranhão: Aprendizagem dos conteúdos na perspectiva local”, construído como fruto da pesquisa e pensando em práticas de ensino de Geografia que estejam alinhados com as nossas realidades regionais e locais sobretudo no sul do Maranhão.

Palavras-chave: Geografia. Ensino de Geografia. Geografia Escolar. Educação. Saberes Docentes.

ABSTRACT

This dissertation-oriented study unfolds on the knowledge and pedagogical practices of teachers from the municipal education network of Imperatriz – MA. To better understand how this training takes place, we seek to understand the entire process from family culture, school education, academic training, disciplinary knowledge and knowledge and practices produced through experience in the exercise of teaching work. The research was conducted following a qualitative approach, which allowed us, through semi-structured interviews, to bring subjective responses, more spontaneous and more connected with the reality of the classroom. The interviews also allowed the teachers to go beyond the previously formulated questions, bringing valuable information about the daily life of their professional activity. Throughout the interview, we urged the professors about trends and theoretical-epistemological perspectives in geography, making them reflect on traditional, neo-geographical and critical theories. Teachers were also naturally urged to analyze the use of Traditional Geography (Conservative) and Critical Geography (Progressive) not only with regard to their work, but in their general perception of how this is configured in general terms in Geography. School of Basic Education. Nowadays, more than ever, actions that can promote connection and dialogue between basic schools and universities are needed, something that, in addition to being part of the composition of the theoretical body of this study, was questioned to teachers. It is important to establish a dialogue between professional professors and university professors so that both can together promote not only integration actions, but act together in the preparation of teaching materials and resources, in updating the curricular components and promoting practical activities in which these environments can coexist through teaching, research and extension. Considering that this study is part of a Professional Graduate Program, the research product consists precisely in the development of a didactic material entitled "School Geography of Southern Maranhão: Learning the contents in a local perspective", constructed as a result of the research and thinking about Geography teaching practices that are aligned with our regional and local realities, especially in southern Maranhão.

Keywords: Geography. Teaching Geography. School Geography. Education. Teaching Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros
- AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPEGE – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENANPEGE- Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica
- GPS – Global Positioning System (Sistema de Posicionamento Global)
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- MEC – Ministério da Educação
- MCTI – Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
- NDE – Núcleo Docente Estruturante
- OMC - Organização Mundial do Comércio
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGFOPRED – Programa de Pós-Graduação em Formação Docente e Educativas

PROCAD – O Programa de Cooperação Acadêmica em Defesa Nacional

PT – Partido dos Trabalhadores

SEDUC – Secretaria de Educação do Governo do Estado do Maranhão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz – MA

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMASUL – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UNIVATES – Universidade do Vale do Taquari

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Sede da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA	74
Figura 02: Capa do Produto de Pesquisa.....	100
Figura 03: Leitura da Geografia maranhense para o Ensino Fundamental.....	103
Figura 04: Documento Curricular do Território Maranhense.....	122

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Divisão municipal do estado do Maranhão.....	26
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: A evolução do pensamento geográfico.....	42
Quadro 02: Os saberes dos professores.....	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: IDH de alguns estados selecionados.....	61
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 O CAMPO DA GEOGRAFIA	35
2.1 A geografia como ciência	36
2.2 A formação em Geografia no Brasil.....	41
2.3 A Geografia escolar.....	46
3 SABERES E FORMAÇÃO DOS PROFESSORS	53
3.1 A constituição dos saberes docentes	53
3.2 O processo de ensino e aprendizagem	62
4 OS SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE IMPERATIZ	71
4.1 Os sujeitos da pesquisa	72
4.2 A formação acadêmica e os primeiros anos da docência	77
4.3 Espaços de interação entre a escola e a universidade	81
4.4 E práxis na Geografia e os saberes da experiência	83
5 AS NOVAS CONCEPÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: O PRODUTO DA PESQUISA	88
5.1 A ideia do produto.....	89
6 CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES.....	103

1 INTRODUÇÃO



A desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios (FRIGOTTO, 2017, p. 20).

O cenário atual de desenvolvimento e expansão do sistema capitalista tem intensificado e remodelado cada vez mais processo de integração e transformação em todas instâncias da sociedade e em escala mundial. Tais transformações decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Esse conjunto de transformações está sendo chamado, em geral, de globalização (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012). Nesse processo, a escola, como instituição socioeducativa de grande alcance popular, vem sendo questionada sobre seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo.

É o fenômeno da *Globalização*² que tem se estabelecido a partir de uma configuração um tanto paradoxal. Por um lado, ao mesmo tempo em que é o

² Termo criado pelo escritor canadense Marshall McLuhan (1911-1980) nos anos 1960. Ação ou efeito de globalizar(-se). Tem um significado bastante abrangente: (1) Integração entre os mercados produtores e consumidores de diversos países graças ao desenvolvimento e barateamento dos custos de transporte, aos importantes avanços tecnológicos dos meios de comunicação, que reduziram significativamente o tempo e a distância (rede de computadores, satélites etc.), e ao surgimento e à ação de empresas multinacionais, integrando as economias e tornando o mundo um mercado único imenso. (2) União dos mercados de diferentes países e a quebra de fronteiras entre esses mercados. (3) Processo pelo qual a arte, a cultura, a música, o comportamento, o vestuário dos indivíduos de um país sofrem e assimilam as influências de outros, devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, tornando o mundo unificado em uma grande “aldeia global”.

responsável pelo sistema que interconecta o mundo, reduzindo o desperdício de espaço e de tempo é, por outro, um grande agente causador de acentuadas contradições socioeconômicas no espaço. Assim paralelos ao grande avanço tecnológico e científico acarretaram-se problemas como desemprego, aumento do contingente de excluídos e ampliação das desigualdades entre países, classes e grupos sociais.

No campo da educação esse fenômeno tem chamado a atenção de professores e pesquisadores de todas as áreas. O geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001) aponta que a globalização é para grande parte da população mundial uma fábrica de horrores e de perversidades; aumento do desemprego, acentuação de condições de pobreza e fome, desvalorização da remuneração do trabalhador e das condições de trabalho que sustentam em consequência disso competitividade e individualidade (SANTOS, 2000).

O pedagogo José Carlos Libâneo ressalta o papel de subordinação ao qual o Brasil e a América Latina, em geral, se encontram no que tange a educação, cujas diretrizes são ditadas pela política econômica hegemônica, financiada por organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BIRD-AID). Neste sentido, os esforços para o desenvolvimento de uma educação progressista, se esbarram com o alinhamento ideológico proposto pelo Neoliberalismo, pois as práticas educativas são parte integrante dos modelos de organização social (LIBÂNEO, 1990).

O fato é que as políticas educacionais, ditadas por essas organizações, por um lado, apresentam um discurso em favor da escola pública, mas, por outro, são negados a alunos e professores as condições objetivas de estudo, trabalho e aprimoramento profissional. Impondo condições de trabalho, de formação de professores, de produção de conhecimento que infligem inúmeros limites para o desenvolvimento humano (SERRÃO, 2014).

Em relação a formação de professores não se pode negar a existência de iniciativas e de recursos por parte dos entes federados. Porém, é verdade que em grande parte dessas iniciativas se percebe uma oferta pouco criteriosa. Muitas Instituições de Ensino Superior (IES), aderindo a uma visão mercadológica, estão ofertando cursos de licenciaturas com atrativos promocionais típicos do mercado concorrencial, com o objetivo puramente de atrair “clientes”. Cujo resultado, como afirma Almada (2015), é uma formação com inúmeros limites para o desenvolvimento

humano, por não assegurar aos professores os conhecimentos pedagógicos necessários à condução do trabalho docente para além do cotidiano.

Nesse contexto, pensar a formação universitária e a sua eficácia nas nossas práticas pedagógicas tem sido uma pauta importante nos estudos de Tardif (2012) ao questionar o modelo atual dos cursos de formação para a docência e a sua real capacidade de preparar professores aptos a atuarem na realidade da sala de aula na educação básica. De forma semelhante ao que ocorre em universidades da comunidade anglófona - Reino Unido, Canadá e Estados Unidos - e da comunidade francófona - França e Quebec/Canadá - os estudos de Tardif (2012) apontam para a grande deficiência dos nossos cursos de licenciatura, com currículo e práticas que, muitas vezes, pouco diferem de um bacharelado, causando ainda mais confusão entre àqueles que ainda não se sentem seguros ou não se veem como professores.

Estas constatações de Tardif (2012) vieram ao encontro de inquietações que me acompanham desde a minha formação inicial no curso de Geografia Licenciatura pelo Centro de Ciências Humanas, Sociais e Letras da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)³, Campus Imperatriz, recém desmembrada da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Portanto, as constatações de Tardif foram essenciais para a problematização deste nosso estudo, considerando que ao longo de minha vida acadêmica, no referido curso, percebi grandes contradições relacionadas a percepção dos graduandos quanto a sua formação, quando, por exemplo, grande parte dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) se voltavam a pesquisar sobre bacias hidrográficas, poluição, aspectos socioeconômicos ou de urbanização. Muitos destes trabalhos necessitavam de estudos em laboratórios e aplicação de cálculos ou programas computadorizados. Estudos como estes estão mais ligados a formação em nível de bacharelado.

A preferência por temas dessa natureza, nas pesquisas de TCCs, se dá em todos os ramos da licenciatura e não apenas na Geografia, fazendo com que muitas descobertas, ideias novas e contribuições relacionadas a pesquisa educacional e escolar, se percam por falta de interesse ou incentivo dos alunos, ou por não compreenderem a formação política que os cursos de licenciatura lhes oferecem nas

³ A Universidade Estadual da região Tocantina do Maranhão – UEMASUL é uma universidade desmembrada da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA criada em 3 de novembro de 2016 sob a Lei Estadual nº 10. 525 e mantida pelo governo do estado do Maranhão com sede em Imperatriz e mais dois Campi, nos municípios de Açailândia e Estreito.

disciplinas do núcleo pedagógico, das disciplinas relacionadas ao ensino e a prática de vivência escolar.

Em todo caso é preciso salientar, também, que é necessário, por parte do corpo docente e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, estarem atentos as demandas e reconfigurações dos saberes docentes e práticas pedagógicas, com um componente curricular que, de fato, esteja alinhado a formação de professores e, a partir disso, planejem as ementas das disciplinas de forma a contemplar mais atenção a formação docente.

Apesar disso, mais recentemente, a alteração promovida no currículo dos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2015)⁴ trouxe uma nova roupagem as disciplinas relacionadas a formação do professor, aos conhecimentos pedagógicos, a didática, as políticas educacionais brasileiras, as práticas de vivência educacional e escolar, aos estudos relacionados a psicologia e psicologia da aprendizagem, linguagem, antropologia, entre outras. Tais disciplinas fazem parte do chamado “núcleo comum”.

Considero isso como de grande relevância para a formação nos cursos de licenciatura e em nosso caso específico na transição entre UEMA e UEMASUL do qual fizemos parte, pude observar tendências de maiores interesses pela pesquisa Educacional e Escolar tão necessária na busca de maior integração entre os espaços múltiplos de aprendizagem.

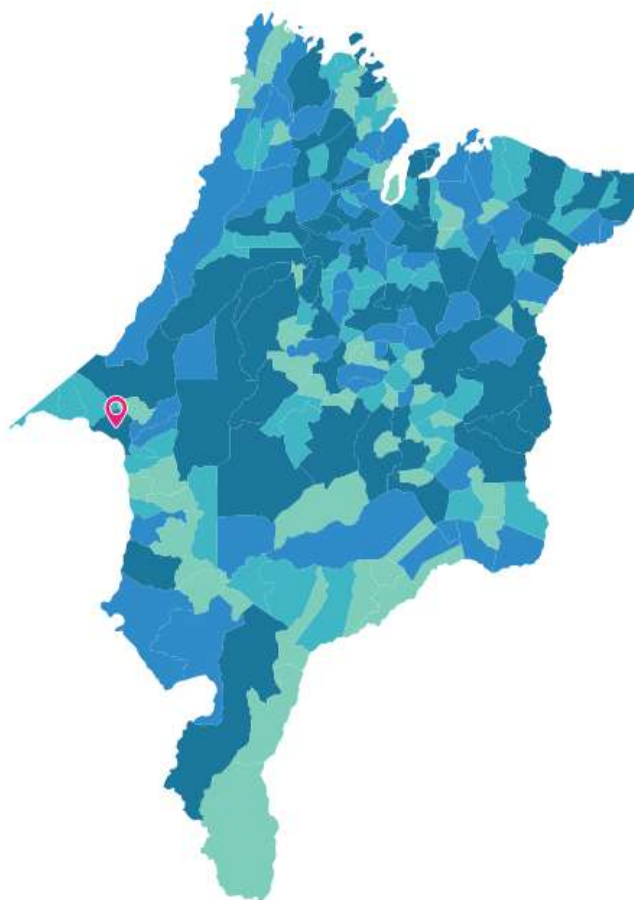
O principal ponto de encontro para nossas discussões vem desde a crise da escola e da instituição escolar como um todo, principalmente no decorrer dos séculos XIX e XX e bastante acentuada nos dias atuais. E nessa grande disputa de poder político e de controle da educação a Geografia foi, e ainda é, profundamente afetada.

O caráter único da Geografia, como Ciência Humana, mas, que se debruça ao mesmo tempo pelos estudos da natureza e da sociedade e principalmente sobre as relações humanas no Espaço Geográfico encontra diferentes correntes filosóficas, desde a chamada *Geografia Tradicional* e de herança positivista (OLIVEIRA, 2005) à *Geografia Crítica* que, conforme Vesentini (2005), tem base progressista, ligada aos movimentos políticos e a consolidação do Estado sobre a Igreja como agente responsável pela Educação e escolarização da sociedade.

⁴ Essa Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior - licenciaturas - estabelece que os cursos tenham uma carga horaria bem ampla em relação aos conhecimentos pedagógicos.

A pesquisa sobre práticas de Ensino em Geografia na região Tocantina, uma região bastante peculiar do Estado do Maranhão (Mapa 01), tem um marco teórico recente com o trabalho de Barbosa (2018) em que faz um estudo sobre o a utilização da Linguagem Cartográfica pelos professores dos anos finais do ensino fundamental na rede municipal de Imperatriz, com enfoque na Teoria da ação comunicativa de Habermas.

Mapa 01: Divisão municipal do estado do Maranhão



Fonte: BRASIL/IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/PNAD Contínua⁵ (2020).

⁵ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade, como população, educação, trabalho, rendimento, habitação, previdência social, migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, nutrição etc., entre outros temas que são incluídos na pesquisa de acordo com as necessidades de informação para o Brasil. A PNAD se preocupa em visitar rotativamente os domicílios de determinada região, a PNAD Contínua escolhe comparecer em uma mesma casa 5 vezes a cada trimestre. Para tanto, ela pretende conseguir um apanhado de dados mais abrangente e volátil.

Falar de Cartografia por si só é algo que gera impacto imediato para grande parte dos professores de Geografia, uma vez que exige a articulação de seus saberes aos conhecimentos e elementos das Ciências Exatas, sobretudo da Matemática e da Estatística.

Não é difícil presumir a que considerações os estudos finais de Barbosa chegaram por meio desta importante pesquisa, dado aquilo que naturalmente podemos nos remeter ao nosso período enquanto estudantes na educação básica e nos recordarmos das aulas de Geografia. Sobre isso ele conclui deixando claro que na realidade de nosso contexto da Geografia Escolar no âmbito da rede pública municipal de ensino em Imperatriz-MA:

Os professores da educação básica, em especial os do ensino fundamental anos finais são conscientes da importância e da necessidade de utilizarem a linguagem cartográfica em sala de aula, porém muitos deles não tem o conhecimento suficiente para isso. Esse problema acompanha o professor desde a formação inicial e perdura na prática pedagógica, pois, estados e municípios não oferecem formação continuada no sentido de suprir essa lacuna. Esse é um dos maiores desafios da cartografia escolar para os próximos anos frente a nova proposta curricular (BARBOSA, 2018, p. 146).

As dificuldades e insuficiências apontadas na pesquisa de Barbosa (2018) vem da graduação e persistem nas práticas de ensino de geografia, uma vez que muitos professores ignoram determinados assuntos e temáticas ou tratam de modo superficial, e de fato não há qualquer suporte para auxiliar estes professores a converter uma linguagem e técnicas próprias da Geografia para serem trabalhados em uma sala de aula, sem nenhum tipo de recurso na maioria das vezes.

A Cartografia⁶ é um conteúdo importante dentro da estrutura curricular da Geografia, mas ao falarmos sobre a Linguagem Cartográfica⁷ nos referimos a uma ideia mais ampla, que compõe toda a propriedade de se ensinar e aprender os conteúdos por meio da análise e interpretação dos símbolos e signos que na Geografia se traduzem nos mapas, cartas, legendas, gráficos, pirâmides, quadros, tabelas, croquis, entre outros. Barbosa (2018) também destacou que é com a alteração na percepção dos estudos em Geografia sob a luz da Geografia Crítica, em

⁶ Arte de compor cartas e mapas geográficos por meio de instrumentos técnicos e científicos.

⁷ A Linguagem Cartográfica compreende um aspecto mais amplo dentro do estudo da Geografia que engloba recursos linguísticos por meio dos signos para se trabalhar os conteúdos de Geografia Escolar de modo geral, fazendo uso da interpretação e da análise crítica dos dados de processamentos geográfico por meio de mapas, gráficos, dados, entre outros recursos.

detrimento do modelo de Geografia Tradicional, que a Linguagem Cartográfica ganhou mais possibilidade de implementação no ensino dos conteúdos. Vale destacar que seu trabalho também teve enorme aplicação prática por ter seguido a técnica da pesquisa-ação e desenvolvendo vários trabalhos com os professores da rede municipal de Imperatriz.

A utilização da Geografia Crítica na construção dos saberes e práticas dos professores é algo ainda bastante deficitário e podemos dizer isso não apenas de forma empírica, pela observação, mas as linhas de pesquisa sobre práticas de Ensino de Geografia na Pós-Graduação têm exposto isso nas teses e dissertações e nos anais dos eventos de Geografia promovidos pela AGB⁸ – Associação de Geógrafos Brasileiros e no evento destinado a pesquisa em Geografia da ENANPEGE⁹ – Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia – ANPEGE¹⁰.

Ressaltados todas essas deficiências relacionadas ao Ensino de Geografia na perspectiva de uma Geografia Crítica e que vise estabelecer maior relação entre os conteúdos curriculares e a realidade prática de nossas vidas, seja no âmbito local ou global, é importante extrair dos professores da educação básica suas impressões, a partir da reflexão sobre o seu próprio trabalho o porquê da persistência das falhas com o Ensino de Geografia que insiste em permanecer utilizando saberes e práticas desvinculadas com a realidade e com a necessidade dos educandos.

Considerando esse contexto, e as implicações dele decorrentes, interessei-me pelos saberes e práticas pedagógicas dos professores de Geografia e que influências

⁸ A Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) é uma entidade civil, sem fins lucrativos, que reúne geógrafas e geógrafos, professoras e professores, estudantes de Geografia, e pessoas de outras áreas que se alinham aos princípios da entidade, preocupados com a promoção do conhecimento científico, filosófico, ético, político e profissional da Geografia para que se possa oferecer à crítica da sociedade uma abordagem geograficamente consistente dos seus/nossos problemas. (Fonte) <https://www.agb.org.br/>.

⁹ Evento realizado a cada dois anos, este ano ocorre entre os dias 10 e 15 de outubro de 2021, o XIV ENANPEGE com tema “A Geografia que fala ao Brasil: ciência geográfica na pandemia ultraliberal”. A identidade visual faz referência à temática do evento e foi elaborada por Tarcísio Leopoldo, artista plástico, sem-terra, militante do MST no Paraná e membro da Brigada Cândido Portinari, um coletivo de artistas plásticos do MST. A cidade de João Pessoa na Paraíba seria a sede do evento, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) o local de sua realização que será de forma virtual em decorrência da pandemia de COVID-19.

¹⁰ A *Revista da ANPEGE*, de periodicidade quadrimestral, publica trabalhos sobre temas ligados à geografia e tem como princípios a divulgação científica e o livre acesso aos resultados de pesquisas científicas. A revista é multilíngue, publicando trabalhos em português, espanhol, inglês e francês, e proporciona acesso público a todo seu conteúdo, seguindo o princípio de tornar gratuito o acesso a pesquisas a fim de gerar o amplo intercâmbio de conhecimento. Ano de fundação: 2003. e-ISSN: 1669-768X. Prefixo DOI: 10.5418/ra. Fonte: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege>

que eles entendem serem as mais significativas no fazer pedagógico do cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, direcionei o olhar investigativo para o seguinte questionamento: Qual a percepção dos professores de Geografia sobre os saberes que orientam suas práticas pedagógicas e quais as implicações decorrentes dessa percepção? Na sequência desse questionamento surgiram as seguintes questões norteadoras: a) quais as contribuições da literatura sobre Geografia, Ensino de Geografia, formação e práticas docentes, segundo os docentes? b) Como se deu o processo de formação dos professores de Geografia a partir da visão dos próprios professores? c) Com quais práticas e saberes os professores de Geografia desenvolvem suas atividades de ensino?

Para responder ao problema e aos questionamentos acima formulados, o objetivo geral norteador desta pesquisa consiste em analisar a percepção dos professores de Geografia sobre os saberes que orientam suas práticas pedagógicas e quais as implicações decorrentes dessa percepção. Conseqüentemente, este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) Identificar as contribuições da literatura sobre Geografia, Ensino de Geografia, formação e práticas docentes b) Averiguar como se deu o processo de formação dos professores de Geografia a partir da visão dos próprios professores; c) Analisar com quais práticas e saberes os professores de Geografia desenvolvem suas atividades de ensino.

Os estudos que buscam discutir os saberes e práticas pedagógicas dos professores de Geografia da rede municipal de ensino de Imperatriz adquirem importância, ao buscar preencher uma lacuna deixada sobre esse tema, uma vez que não existe uma pesquisa local tratando desse assunto¹¹ e, principalmente, quando se verifica que as problemáticas que acompanham o ensino de Geografia nas escolas de Educação Básica, embora sejam de caráter mais complexo, a questão dos saberes docentes é uma das que se destacam. Segundo Oliveira (1994) os saberes que vêm sendo ensinados nas escolas de Educação Básica ainda estão muito longe de permitirem aos jovens a compreensão do mundo em que vivem e muito menos ainda têm permitido abrir-lhes horizontes para sua transformação. Entendo, também, que o ensino, em qualquer nível e área de conhecimento, deve responder às inquietações e

¹¹ Não encontramos pesquisas sobre esse tema nos Trabalhos de Conclusão de Cursos de graduação e pós-graduação nos Bancos de Dados das Bibliotecas da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão e nem na Biblioteca do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão – Campus de Imperatriz.

curiosidades de seus alunos porque isso é uma condição indispensável para o processo de apropriação dos conhecimentos de forma consciente.

Ao longo de seu processo evolutivo como ser social, o homem se utilizou de diversas formas de explicações metafísicas para a sua origem, a sua existência, seu futuro, a morte, bem como sobre a natureza, o universo e a existência de divindades e/ou seres superiores. Talvez a mais simples e provável explicação para se atribuir a seres sobrenaturais as suas muitas incertezas, esteja justamente no medo da morte, das doenças e epidemias que atingiam constantemente a humanidade e sobre se, e o que há para além dessa vida; é o que aponta o renomado cientista Carl Sagan, grande defensor do conhecimento científico ao enfatizar que:

Durante grande parte de nossa história tínhamos tanto medo do mundo exterior, com seus perigos imprevisíveis, que aceitávamos de bom grado qualquer coisa que promettesse suavizar ou atenuar o terror por meio de explicações. A ciência é uma tentativa, em grande parte bem-sucedida, de compreender o mundo, de controlar as coisas, de ter domínio sobre nós mesmos, de seguir um rumo seguro. A microbiologia e a meteorologia explicam hoje o que há alguns séculos era considerado causa suficiente para queimar mulheres na fogueira (SAGAN, 2006, p. 31-32).

Embora os registros fossilizados de artes rupestres já servissem como forma para documentar o seu cotidiano, a escrita facilitou a comunicação e o repasse dos conhecimentos empírico, filosófico e religioso. Porém de todos eles, o conhecimento científico é o mais eficiente do qual dispomos com toda humildade que cientistas e pesquisadores têm de reconhecer que o que até então sabemos e temos como verdade, pode alcançar novos significados e interpretações. “A ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca não exclusiva, não conclusiva, não definitiva” (MINAYO, 2009, p. 9).

Existem vários enfoques que podem ser empregados nas pesquisas em Ciências Sociais e Humanas, como o Positivismo, a Fenomenologia e o Marxismo, ainda que, de fato, como enfoque voltado as Ciências da Natureza, Exatas e da Saúde, o Positivismo foi durante muito tempo utilizado nas Ciências Humanas como forma de se tentar atribuir o mesmo valor que as demais.

Verificamos, portanto, que o objeto material das Ciências Sociais ou Humanas é o mesmo: o homem na sociedade. Todavia, essas ciências possuem seu objeto formal distinto, apesar de haver o fenômeno de inter-relacionamento e de serem complementares umas das outras (LAKATOS, 1990, p. 23).

Ainda em períodos de regimes totalitários em muitos países, entre os quais o Brasil, durante muito tempo prevaleceram uma herança positivista e tradicionalista nas pesquisas em Ciências Humanas dado o nível de censura ao qual as instituições de ensino superior estiveram submetidas.

Naturalmente com a abertura e redemocratização dos países pelo mundo a tendência nas pesquisas Sociais, Humanas e da Educação se abriram para novas possibilidades de enfoques epistemológicos que estivessem mais adequadas ao seu tipo de investigação, mais pautados no Marxismo ou Materialismo Histórico e Dialético.

Esse modelo advém da superação da dicotomização estabelecida pelas duas abordagens anteriores. Fundamentalmente, incorpora-se o caráter sociohistórico da dialética da realidade social, compreendendo-se o homem como transformador e criador de seus contextos. O princípio básico dessa concepção é que a condição para compreensão do conhecimento é a historicidade e que a realidade se constitui num processo histórico, a cada momento, por múltiplas determinações, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade (FRANCO, 2003, p. 199-200).

O sociólogo e educador brasileiro Pedro Demo (1995, p. 16-17) esclarece que “Dependendo da concepção de realidade social, vai variar o método de captação [...] Para uma concepção dialética cabe o método dialético, como cabe o método sistêmico para uma realidade concebida como sistema”.

As pesquisas em Educação têm contado com eventos anuais e regionais promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED¹² e geram belos resultados de nossos esforços nos periódicos com publicações relacionadas a temáticas múltiplas como formação de professores,

¹² Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. A 40ª Reunião Nacional da ANPEd ocorre entre setembro e outubro de 2021 e **terá como tema** “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!” Terá como sede a Universidade Federal do Pará – UFPA, porém ocorrerá de forma remota devido a Pandemia de Covid-19.

educação infantil, ensino, saberes e práticas docentes, didática e metodologia de ensino relacionada aos campos do saber diversos que compõem a educação básica.

Esse processo dos estudos e pesquisas educacionais é um esforço constante de retomar conceitos, puxar o gancho de questões ainda não esclarecidas e atribuir significados ao que não está claro por meio do que Franco (2003) caracteriza como um processo de construção e reconstrução.

Quando se propõe refletir sobre o ato de pesquisar em educação é preciso que, de antemão, algumas questões de base sejam esclarecidas, de forma a não se perpetuar equívocos que, de outra forma, podem comprometer a qualidade da ação investigativa. A pesquisa em educação, em sentido estrito, deve significar o processo de construção/reconstrução dos conhecimentos da área, para além daqueles já disponíveis através de estudos anteriores, mas que transcendam o conhecimento estruturado sob forma de senso comum, conduzindo a uma melhor compreensão da realidade educativa. A pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o caráter sociohistórico de suas práticas faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica e no caráter de sua intencionalidade. (FRANCO, 2003, p. 190)

É com base na transformação e evolução das Ciências Humanas e da Educação e em particular aqui, da Geografia, que entendemos a importância da abordagem qualitativa de pesquisa para o presente estudo, que nos dá margem para nos debruçarmos e esmiuçarmos os aspectos mais específicos, subjetivos e particulares da realidade dos sujeitos investigados.

O enfoque positivista utilizava ou utiliza a abordagem quantitativa nos estudos de Geografia, o que não é descartado e pode ser empregado principalmente na formação em bacharelado ou em pesquisas onde sejam necessários utilizar métodos qualitativos e quantitativos. Porém na pesquisa educacional no campo da Geografia universitária e escolar o enfoque da dialética prevalece, ao passo em que se rompe com uma “Geografia Bancária”, “Teorética” e “Quantitativa” em prol de um modelo de Geografia Crítica de caráter progressista e com foco na prática social dos professores e estudantes.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Como técnica de aquisição de dados principal utilizado neste estudo temos a entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987) esse tipo de entrevista é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados. Esse tipo de entrevista, em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

O investigador tem várias alternativas. Pode optar por ir anotando o desenvolvimento da entrevista, escrevendo só as ideias principais ou procurando reter tudo na memória para, imediatamente depois de terminada a conversação, reelaborá-la e analisá-la. Ou também pode decidir por gravar as entrevistas. Neste caso, elas devem ser em seguida transcritas e estudadas. Qualquer dos dois caminhos que tem o pesquisador deve ter a aprovação do informante. Nós recomendamos a gravação da entrevista, ainda que seja cansativa sua transcrição (TRIVIÑOS, 1987, p. 145).

A adoção da entrevista semiestruturada, neste trabalho, justifica-se devido ao caráter de investigação de elementos que requerem indagações pessoais e bastante subjetivos com os professores de Geografia relacionados ao seus saberes, atividades docentes, conhecimentos específicos de determinadas temáticas e formas de atividades práticas realizadas no âmbito pedagógico, nossa pesquisa irá utilizar a entrevista semiestruturada, afim de que, ao mesmo tempo em que desejamos obter respostas claras, os professores tem a oportunidade de se expressar livremente.

A entrevista foi adotada por entendê-la como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada (LUDKE e ANDRÉ, 1986) e seu uso condiz com o referencial teórico adotado visto que a linguagem, através da comunicação, tem um papel fundamental na tomada de consciência. Sob essa ótica, o processo da pesquisa deve apreender a realidade em sua totalidade e contradição, exigindo uma análise não só do produto, mas do processo. Lembrando que Kosik (1976) defende que a realidade não se apresenta, aos homens, à primeira vista, inicialmente apresenta sua aparência que, embora seja uma manifestação da realidade, oculta a verdade dessa realidade.

O campo da pesquisa foram duas escolas de ensino fundamental do perímetro urbano de Imperatriz e contou com um universo de quatro professores de Geografia que atuam nos anos finais desse nível de ensino. O critério para escolha

dos professores é que eles atuassem com a disciplina de Geografia (sendo ou não necessariamente habilitado nesta condição)¹³ e tivessem um tempo mínimo de dois anos de experiência nessa área.

Para garantir a participação desses sujeitos, realizei alguns contatos com a direção das escolas que, de imediato, permitiram a realização da pesquisa. O contato inicial foi realizado no final de março de 2020, mas em função da epidemia da Covid19 que assolou e ainda assola o país, os contatos só puderam ser retomados em dezembro do mesmo ano. Posteriormente, fiz contato com cada professor individualmente para definição período das entrevistas e de que forma elas seriam realizadas.

Para garantir o anonimato dos professores, eles estão, aqui, identificados pela letra P, maiúscula, seguida dos números arábicos de 1 a 4, conforme a ordem de realização das entrevistas. E todos estão mencionados genericamente como professores, embora tenham, também, professoras.

Antes de iniciar as entrevistas, todos receberam informações sobre o objetivo da pesquisa e também a informação de que estas seriam gravadas. Para tanto, utilizei-me de um roteiro semiestruturado, tendo a consciência de que a “[...] entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade” (MINAYO, 2006, p. 62). Ao escolher esse instrumento estava ciente de suas limitações, no sentido de que ele pode sofrer influências das convicções do informante. Como alerta Bakhtin (1997a, p. 95): “A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial”. Nesse entendimento, estive atento não apenas ao roteiro estabelecido, mas às respostas que foram emergindo ao longo da interação. Todos os entrevistados tiveram a liberdade para expressar ideias, explicar pontos de vista e, caso sentissem necessidade, justificar suas respostas.

Para analisar o conjunto dos depoimentos, gerados a partir das entrevistas, tomei como referência os estudos de Bakhtin (1997a e 1997b). Para esse pensador a palavra e a enunciação são sempre o produto da interação verbal entre aquele que fala e o público ou ouvinte, pois, se no ato da sua articulação a palavra é individual, no

¹³ Parece obvio colocar essa condição como critério, mas é comum, em Imperatriz, o professor ser formado em uma área e atuar em outra diferente daquela que ele é formado. Então seguimos o critério de que os professores entrevistado fossem aqueles que ministram a disciplina de Geografia, independentemente de sua área de formação.

entanto, é sempre dirigida a alguém e em condições que determinam as possibilidades de sua expressão. Assim, a forma e o conteúdo da fala só podem ser compreendidos considerando-se, em primeiro lugar, a situação imediata da expressão e, em segundo lugar, o contexto social mais amplo. Logo, tudo que é ideológico possui significado e remete a algo fora de si mesmo.

Este estudo está estruturado em cinco capítulos, incluindo a introdução e a conclusão.

O capítulo introdutório trata da justificativa do estudo, com ênfase na problemática e nos principais objetivos a serem alcançados e faz uma síntese do contexto atual em que vivemos em um mundo conturbado por disputas político-econômicas que tem impactado profundamente na Educação.

O segundo capítulo disserta sobre temáticas importantes abarcando o desenvolvimento da Geografia ciência, enfatizando a formação em Geografia e, por fim, abordando a Geografia escolar.

O terceiro capítulo adentra o tema central deste estudo, abordando os saberes e formação dos professores. Para tanto, trata constituição dos saberes docentes e do processo de ensino e aprendizagem.

O quarto capítulo apresenta o resultado e análise da pesquisa sobre saberes, práticas pedagógica dos professores de Geografia entrevistados. Dentro das falas dos professores demos espaço/voz para que sua legitimidade estivesse presente dentro de suas concepções para uma educação melhor sobretudo no que concerne ao ensino de Geografia.

A conclusão apresenta as considerações acerca do estudo, em que elaboro uma retomada do processo de investigação e reflexão percorrido. Nesse momento, apresento os resultados alcançados, tendo a certeza da necessidade de retomar o tema em pesquisas futuras.

2 O CAMPO DA GEOGRAFIA



O bom professor deve adequar seu curso à realidade dos alunos. Realidade tanto local (a comunidade, o espaço de vivência e suas características) – nunca se deve esquecer que os estudos do meio constituem um dos mais importantes instrumentos da Geografia escolar. (VESENTINI, 2009, p. 30)

Neste capítulo abordo o tema central desta pesquisa que corresponde à base de conhecimentos necessários à docência no âmbito dos saberes docentes na área de Geografia. Dou destaque para o conhecimento da Geografia como ciência e ao conhecimento pedagógico de seu conteúdo ao abordar a formação em Geografia.

Na sessão da *Geografia como ciência* fundamento-me em autores como Vidal de La Blache (1985); Santos (1978); Cristofolletti (1985); George (1986) e Lacoste (1988). Na sequência abordo a *Formação em Geografia* e busco fundamentar-me em autores como Callai (2004); Cavalcanti (2008); Vesentini (2004); Aguiar (2014), Moreira (2014). O capítulo é finalizado com uma visão da *Geografia Escolar*. Nessa sessão em autores como Castrogiovanni (1996); Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007); Castellar, Moraes e Seferian (2014) e Vlach (2014).

Pensar a Geografia como ciência exige estabelecer a concepção de seu objeto - o espaço - não porque seja o espaço a definir a Geografia, mas porque daí decorre o conteúdo geográfico da realidade. Nesse sentido, como Santos (1978), entendo que os saberes geográficos existem como uma dimensão da realidade,

constituída social e historicamente. Santos sempre teve compromisso com a renovação da geografia, com a revisão dos conceitos e noções, com a explicação da realidade e sua transformação, levando em consideração a realidade local dos indivíduos para que eles não sejam tragados pelas realidades globais.

2.1 A geografia como ciência

Compreender e classificar a Geografia dentro de uma grande área do conhecimento como as Ciências Humanas esteve sempre ligado ao papel de pluralidade e heterogeneidade que a mesma detém dentro de seus componentes e objetos de estudo.

Em síntese podemos assinalar que o consenso entre os pares da comunidade acadêmico-científica e do professorado de Geografia é o de que esta tem por essência como objeto de estudo principal o Espaço Geográfico, que compreendemos como o produto das relações entre a natureza e o homem. Sobre isso Cavalcanti (2006) diz que

A Geografia, nesse contexto tem se desenvolvido, tornando-se uma ciência mais plural. Por um lado, ela reafirma seu foco de análise, que é o espaço, mas por outro, torna-se mais consciente de que esta é uma dimensão da realidade, e não a própria realidade, complexa e interdisciplinar por si mesma. O espaço como objeto da análise geográfica não é aquele da experiência empírica, não é um objeto espacial em si mesmo, mas sim uma abstração, uma construção teórica; o espaço geográfico é concebido, construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em ferramenta que permite analisar a realidade em sua dimensão material e em sua representação (CAVALCANTI, 2006, p. 30-31).

A compreensão do objeto de estudo da Geografia, o Espaço Geográfico, bem como das suas categorias de análise (Espaço, Lugar, Paisagem, Região e Território), é bastante complexo, não apenas pelas constantes transformações no espaço e no tempo, mas, pela diversidade epistemológica entre as várias correntes e escolas que surgiram ao longo da evolução do pensamento geográfico. De forma simples, o renomado geógrafo brasileiro Milton Santos (2004) sintetiza que:

O espaço geográfico é a natureza modificada pelo homem através do seu trabalho. A concepção de uma natureza natural, onde o homem não existisse ou não fora o seu centro, cede lugar à ideia de uma construção permanente

da natureza artificial ou social, sinônimo de espaço humano (SANTOS, 2004, p. 151).

Assim como na Biologia é difícil definir o conceito de “vida”, as categorias de análise da Geografia são amplas e complexas, bem como a própria compreensão desta ciência enquanto um ramo do conhecimento específico, porém, reforçado por outros. Para George (1986) a unidade e o objeto de estudo da Geografia “Poderá ser buscada na maneira de dirigir o estudo das relações: torna-se então uma filosofia da natureza, e do meio ocupado pelo homem [...] sucessivamente dogmática [...] ou dialética” (GEORGE, 1986, p. 9).

Ao longo de várias etapas da história da humanidade, passando pela civilização chinesa, pelos gregos com Aristóteles e com o advento das grandes navegações, as contribuições desses povos foram enormes para a Geografia, porém, conforme relata Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.40) “A Geografia, no fim do século XVIII, reuniu condições para constituir-se em ciência”, ou seja, foram séculos, onde a Geografia era utilizada apenas como recurso político-econômico de poder, até se transformar em conhecimento científico separado da História.

Nas escolas europeias a Geografia e a História tornam-se ramos de ensino distintos a partir da introdução dos cursos universitários e formação dos primeiros mestres. Foram necessários inúmeros esforços para se chegar à consolidação de campos científicos distintos, conforme aponte Lacoste (1988) o “Espaço” como objeto da Geografia como é o “Tempo” para a História

Poder-se-ia acreditar que é somente por razões de comodidade administrativa que foi decidido, no século XIX que, no secundário, um só e mesmo professor ensinaria essas duas “matérias”, como se dizia antigamente. Na verdade, essa associação da história e da geografia foi decida por razões que eu acredito bem mais profundas e sobretudo para articular as duas categorias kantianas fundamentais, o espaço e o tempo. Com efeito, a geografia está no espaço, deveria estar no espaço, da mesma forma como a história está no tempo (LACOSTE, 1988, p. 246).

Por “Geografia Tradicional” corresponde a primeira corrente de pensamento desenvolvido pelas escolas de Geografia alemã e pela escola de Geografia francesa no século XIX mencionada por Lacoste (1988) às quais denominamos “Determinista” e “Possibilista”.

O Determinismo alemão pensava o meio ou a natureza como fator determinante sobre a forma de vida e organização dos homens no espaço e teve como

principais expoentes Friedrich Ratzel, Carl Ritter e Alexander Von Humboldt. O possibilismo francês teve como grande expoente, Paul Vidal de La Blache, que em oposição admitia que o ambiente natural permitia ao homem possibilidades para sua modificação, ou seja, o homem é agente transformador. Esse primeiro momento da Geografia conhecido como “Geografia Tradicional” expressava claramente os impasses entre seus pares quanto ao que é especificamente de sua competência, isso já era pauta das discussões dos *Annales de Géographie*¹⁴

A Geografia é considerada como se alimentando nas mesmas fontes de fatos da Geologia, da Física, das Ciências Naturais e, e certa forma, das Ciências Sociológicas. Ela serve-se de noções, sendo que algumas delas são o objeto de estudos aprofundados nas ciências vizinhas: daí vem, então, a crítica que se faz às vezes à Geografia, a de viver de empréstimos (VIDAL DE LA BLACHE, 1985, p.37).

Essa visão do empréstimo de outras disciplinas na Geografia partia sobretudo dos historiadores da época, e não foi tarefa fácil demonstrar o trabalho da análise de correlações de dados nos espaços múltiplos para o trabalho interpretativo ao qual nos é devido. “Na realidade [...] a Geografia possui seu próprio campo. O essencial é considerar qual uso ela faz dos dados sobre os quais se exerce (VIDAL DE LA BLACHE, 1985, p. 37).

O longo conflito ressaltado por Vidal de La Blache (1985) acerca do campo da Geografia também é visto por muitos geógrafos contemporâneos como o causador de manchas e sequelas que nos trazem mais perguntas que respostas até os dias de hoje. “Embora houvesse acordo de que a superfície terrestre era o domínio específico do trabalho geográfico, essas definições e a prática da pesquisa geográfica estavam eivadas de contradições dicotômicas” (CRISTOFOLETTI, 1985, p. 12).

Até meados do século XIX prevaleceram correntes e tendências da escola determinista e possibilista na Geografia, e que foram incorporadas a partir dos anos de 1930 no Brasil. É somente após os anos de 1950 que as perspectivas tradicionais e conservadoras foram perdendo espaço na academia e no ambiente escolar no país.

Em meados da década de 50, a Geografia tradicional, ou melhor, as tendências tradicionais da Geografia, que buscavam compreender o espaço geográfico por meio das relações do homem com a natureza, passaram a ser questionadas em várias partes do mundo e, nas décadas seguintes, também

¹⁴ *Annales de Géographie* é um periódico francês dedicado a publicações relacionadas ao campo da Geografia. Idealizada por Paul Vidal de La Blache (1845-1918) a primeira edição da revista data de 1891.

no Brasil. Os geógrafos foram a busca de novas teorizações e novos paradigmas (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE 2007, p. 44-45).

Ainda dentro dessa perspectiva positivista e reforçada pela importância dada às Ciências Naturais e Exatas, entre os anos de 1950 e de 1960 surge particularmente nos Estados Unidos o que viria a ser conhecido por “Nova Geografia” e se fundamentava basicamente na Matemática e na Estatística.

O uso de técnicas matemáticas e estatísticas para analisar os dados coletados e as distribuições espaciais dos fenômenos foi uma das primeiras características que se salientou na Nova Geografia. E o seu carisma foi tão grande que se refletiu, na adjetivação empregada por muitos trabalhadores, a denominação de “Geografia Quantitativa” (CHRISTOFOLETTI, 18, p. 1985).

Inúmeros estudiosos da filosofia, da sociologia, das demais Ciências Humanas e influenciados principalmente no Marxismo tomaram prontamente partido contrário à ideia de matemática, estatística e quantificação para a validação dos estudos relacionados às humanidades, pelo que ficaram conhecidos como “antipositivistas”.

Notoriamente a transição de uma “Geografia Tradicional” fundada nos ideais positivistas e das elites minoritárias, para a “Geografia Crítica” veio a se consolidar com a abertura democrática do final dos anos de 1970 e de 1980, inspirada nos valores marxistas do materialismo dialético da prática social, o que foi fundamental para retirar da Geografia o velho aspecto engessado de “disciplina decorativa”, de “leitura de mapas” e desvinculada da realidade, do momento atual. Acerca disso Moreira elenca alguns elementos:

Uma necessidade de reflexão e atitude crítica da teoria foi o que se colocou no idos dos anos 70-80 diante de tal elenco de temas. Crítica para dentro, de natureza epistemológica. E crítica para fora, atinente à correspondência da teoria à realidade do Brasil e do mundo que então se vivia. Três pontos balizam o debate teórico, instigado pelos desafios de explicação do tempo com as armas próprias da geografia: o espaço-produto, o espaço-reprodução e o espaço ação. Os dois primeiros voltam-se para dentro do discurso geográfico existente, o terceiro volta-se para fora, para o problema das práticas e pertinências (MOREIRA, 2009, p. 48).

O espaço-produto, o espaço-reprodução e o espaço-ação descritos por Ruy Moreira (2009) estão relacionados justamente com a forma de ver e representar o mundo e de como utilizar os conhecimentos geográficos para a resolução de problemas práticos.

Problemas crescentes como assuntos relacionados ao meio ambiente, ganharam destaque na Geografia, pois, não era mais possível vivermos de olhos fechados as grandes catástrofes que se sucediam sem o olhar crítico que nos era permitido, pois, o que antes poderia ser uma simples aula sobre a vegetação ou os domínios de natureza no Brasil, ganharam necessidade de discussões e proposições. “É a relação entre o homem e a natureza ganhara um caráter utilitário por excelência, diante de um proveito econômico que jogara para trás a finalidade da troca metabólica” (MOREIRA, 2009, p. 51).

Hoje, com a Geografia Crítica e as perspectivas pedagógicas de ensino pautados nos ideais de liberdade, democracia e cidadania, a escola é local indispensável para o diálogo, desconstrução de tabus e práticas elitistas e é justamente por esses novos paradigmas que cada vez mais a instituição escolar e universitária tem se tornado um campo de batalha entre conservadores, que insistem em suposta “neutralidade” e “imparcialidade” no ensino, e os progressistas, que vem a instituição escolar como local de desenvolvimento de pensamento crítico de mundo. “Mas a escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela é também um instrumento de libertação” (VESENTINI, 2009, p. 16).

Quadro 01: A evolução do pensamento geográfico

Corrente	Escola	Conceitos
Determinismo	Geografia Tradicional Alemã	O Espaço Natural é determinante sobre a vida do homem
Possibilismo	Geografia Tradicional Francesa	O Espaço pode ser ajustado às necessidades do homem
Nova Geografia	Positivista, Lógico-quantitativa Estadunidense	As pesquisas e estudos geográficos são fundamentados pelas Ciências Exatas como a Matemática
Geografia Crítica	Materialismo Dialético	Surge na França e ganha força em outros países trazendo para a Geografia discussões sobre Política, Economia e outros ramos das Ciências Sociais

Fonte: Elaborado pelo Autor.

O quadro 01, acima, sintetiza a evolução do pensamento geográfico, desde a Geografia Tradicional na Europa, passando pela Nova Geografia americana até as afirmações Críticas da Geografia e demonstram o quanto essa ciência vem evoluindo na sua capacidade de responder aos anseios e às novas realidades.

2.2 A formação em Geografia no Brasil

O período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) foram os tempos mais difíceis para a Filosofia e para as Ciências Humanas como as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) Geografia e História. Tal como no Brasil e boa parte da América Latina na época, os regimes desestimulavam o pensamento crítico e a reflexão. Vesentini (2004, p. 236) deixa claro quais eram as prioridades do governo nesse período sombrio “Nesse projeto, já esgotado desde pelo menos meados dos anos 1980, o importante era o poderio industrial e militar, a economia vista como algo meramente quantitativo e independente do bem-estar social.”

Durante os anos de regime militar os cursos da área de Ciências Humanas eram, em grande parte, ministrados em formato de licenciatura curta, em um período de dois anos. Essa formação, além de precária, refletia nas pesquisas da época de tendência mais positivista, no caso da Geografia, utilizando métodos bastante tradicionais preocupando-se mais com as questões quantitativas.

A partir do final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980 é que a perspectiva marxista vai pouco a pouco assumindo mais espaço na pesquisa e no currículo, até chegarmos ao estágio atual. Foi a possibilidade de contrapor-se a ideias positivistas e pragmáticas que imperavam na educação brasileira em decorrência, sobretudo, das imposições do governo ditatorial militar. Garcia (1994, *apud* ALMADA, 2011) identifica que esse momento começa a ser influenciado pelo crescente interesse pela obra de Marx nas universidades, em particular, por parte dos cientistas sociais. Nesse processo de discussão, sistematização e encaminhamento dessas ideias, as Conferências Brasileiras de Educação (CBE)¹⁵ constituíram-se em fórum privilegiado de debate das grandes questões sobre a educação, abrindo espaço para que as

¹⁵ As Conferências foram promovidas por três instituições de cunho acadêmico-científico: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), o Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Estas instituições surgiram, praticamente, no final da década de 70. No período de 1980 até 1986 foram realizadas quatro conferências. A primeira foi realizada em São Paulo e teve como tema central “*A Política educacional*” e conseguiu reunir em torno de mil e quatrocentos participantes. A segunda, realizada em 1982 em Belo Horizonte, teve como tema central “*Educação: perspectiva na democratização da Sociedade*” e dela participaram duas mil pessoas. A terceira, realizada em Niterói em 1984, teve como tema “*Da crítica às propostas de ação*” e um público de cinco mil pessoas. A quarta, realizada em Goiânia em 1986 e teve como tema “*A educação na nova Constituição*” e teve um público recorde de seis mil pessoas (ALMADA, 2015).

escolas repensassem suas propostas curriculares. Mas conforme Aguiar (2014, p. 120) convém nos perguntarmos, “Afinal, qual o objetivo de um curso de formação de professores de Geografia?”

Esta é uma das grandes discussões as quais se tem proposto discutir no âmbito das licenciaturas, ao passo em que tratamos de trazer à tona os problemas que persistem nos cursos de formação de professores mesmo após o rompimento da censura dos regimes militares. Isso nos faz pensar se realmente somos livres e a partir do momento em que refletimos na didática das licenciaturas e aqui da Geografia em particular percebemos que a educação burguesa, elitista e bancária parece estar impregnada nas nossas práticas, pois, pouco temos nos esforçado pela reflexão na ação. Mais importante do que se preocupar em atender à exigência legal da graduação, é preciso garantir alguns princípios básicos para essas licenciaturas e, em especial, consolidar as contribuições teóricas atuais da Didática para tal formação (SOUZA, 2008).

Para Souza (2008) a tarefa de um processo de formação e de profissionalização docente requer maior ênfase na pessoa do professor, da sua história e identidade cultural, articulando as suas dimensões nos aspectos pessoais e profissionais, parafraseando Nóvoa (1992) ao atribuir importância às particularidades de nossas práticas docentes, reflexos de situações experimentadas ao longo da nossa vida e moldadas pelo nosso próprio exercício profissional. E para tentar responder a esse questionamento simples, porém bastante complexo, ele nos remete a um exercício filosófico de nos questionarmos um pouco mais

Para responder estas perguntas é preciso que sejam elaboradas novas perguntas como exemplo: que lugar é esse? Quem são os indivíduos que fazem parte dessa sociedade? O que pensam sobre a Geografia? Como está estruturado o currículo das escolas desse lugar? O que tem a falar os egressos do curso de formação de professores de Geografia? Qual o perfil dos alunos que chegam a universidade? Uma revisão curricular na universidade, não quer dizer simplesmente acrescentar novas disciplinas, é preciso em primeiro lugar, olhar para “dentro” da universidade, para só depois, buscar respostas às perguntas que diz respeito à formação do futuro professor. O Ensino da Geografia requer esta análise reflexiva (AGUIAR, 2014, p. 120).

Esta citação de Aguiar (2014) é mais uma vez um incentivo para nos tirar de nossa zona de conforto. Quando o mesmo diz que revisar os cursos e currículos nos cursos de formação de professores isso nos faz pensar sobre até que ponto temos

realmente priorizado e dado ênfase no lugar e nos sujeitos, antes de pensarmos e repensarmos práticas que estejam de acordo com a nossa realidade.

O “mal-estar” docente que choca os professores iniciantes com crises de ansiedade e pânico e assola os professores de carreira com problemas auditivos, vocálicos, visuais, ou que os desmotivam pela desobediência e muitas vezes violência no ambiente escolar é muitas vezes visto por quem olha de fora (comunidade em geral, pais de alunos, familiares, bairro) como puro comodismo.

Além do desmerecimento da Geografia e das Ciências Humanas em detrimento de outras áreas não apenas pelo Estado, que reduz nossa carga horária ao mínimo possível, ainda lidamos com críticas também nas pesquisas na Pós-Graduação, onde por alguns somos chamados de meros “revisonistas teóricos/bibliográficos”.

Todos ou quase todos nós em algum momento de nossa formação passamos por alterações nas estruturas curriculares; muitos de nós tivemos problemas para incorporarmos as novas disciplinas ao pegarmos o “bonde andando”. Os novos currículos surgem quer sejam por novos recursos tecnológicos disponíveis (laboratórios, equipamentos), quer sejam por novas descobertas ou correntes de pensamento, entre outras coisas.

Conforme dito por Aguiar (2014) e em conformidade com educadores como Freire (1987), Nóvoa (1992;1999), Arroyo (2000) e Tardif (2012): É necessário olhar para a realidade local dos sujeitos, dos indivíduos, os seus saberes, os seus anseios, as suas expectativas.

Seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, as práticas pedagógicas, ou seja, o exercício docente deve estar voltado ao contexto, pois, se aprende melhor o Global quando se traz a atenção também e principalmente para o Local. Uma escola ou universidade rural, com alunos e eventualmente professores que dela fazem parte, aprendem melhor sobre o clima, o tempo, as estações, a época da semeadura, da colheita, da seca, das enchentes, ao passo em que se voltam para a sua realidade. Essa é também a forma mais prazerosa de se aprender alguma coisa.

Portanto, a orientação para um curso de Geografia que pretenda formar bons profissionais (docentes ou não, tanto faz) é ter um adequado curso básico: que seja pluralista e contemple as diversas áreas e tendências da ciência geográfica; que esteja voltado não para produzir especialistas e sim para desenvolver nos alunos a capacidade de “aprender a aprender”, de pesquisar, de observar, ler e refletir, de desconfiar de clichês ou estereótipos, de ter iniciativa e capacidade próprias. Com isso – ou seja, com um aluno que acompanhe os debates, os novos temas e as novas ideias, que é incentivado

a observar e pensar por conta própria, que adquire um domínio mínimo de técnicas de pesquisa, levantamento em bibliotecas ou arquivos etc.-, está se formando um bom profissional que poderá lecionar ou se integrar a uma equipe que atue em outra atividade (VESENTINI, 2004, p. 239-240).

Tais medidas exigem de fato esforços a atuação conjunta da comunidade envolta da escola. Os professores não devem ser responsabilizados única e exclusivamente pela ineficiência ou déficit de aprendizagem ou do baixo rendimento escolar dos alunos. É uma via de mão dupla, professores animados em prol de atividades progressistas e de alunos encantados por descobrir o novo, e por assim ambos desenvolverem novas práticas de ensino ao passo que aprendem coisas novas. Eis aí a ação-reflexão-ação. “A necessidade de reformular os cursos de licenciatura está constatada. No entanto, tal reformulação não pode ser feita sem uma avaliação do modo como está ocorrendo a preparação docente nos cursos e instituições que os realizam” (SOUZA, 2006, p. 111).

No Estado do Maranhão, professores de Geografia de formação, assim como parte dos demais licenciados são em maioria oriundos das Universidades públicas Federais e Estaduais, que é também majoritariamente responsável pelas produções e publicações científicas. Para Moreira (2014, p. 151) “O currículo universitário e a grade escolar são uma relação de espelho, O cotidiano universitário e o cotidiano da escola, porém, são distintos”.

Percorrer esses trajetos que incluem compreender o espaço de formação dos professores, a época de sua formação, suas impressões sobre o currículo e sobre a transposição dos conteúdos a um ambiente escolar é algo ainda mais desafiador em nosso campo profissional justamente pela rapidez com que o mundo se redefine ou se transforma no espaço e no tempo.

Lacoste (1988) já dizia que um dos grandes desafios destes professores está ligado à forma como os meios de comunicação, imprensa, jornais e telejornais reproduzem as representações do Espaço Geográfico por meio de recursos visuais como as imagens de paisagens, ou de marcos recentes como cenários de guerra ou de catástrofes naturais. A internet, com os portais de notícias, recentemente vem acirrando ainda mais essa disputa, ao passo em que o acesso à web se amplia com a banda larga fixa e pelo acesso por dispositivos móveis de comunicação.

Cursos de formação, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento ou mesmo a modalidade *Latu Sensu* dos cursos de Especialização como aqueles ligados a

“metodologia do ensino de Geografia”, ou “Gestão Ambiental” podem boa parte das vezes não passar meras formas de capacitação pouco efetivas, quando não apenas com o intuito de melhor remunerar os professores.

Há uma grande possibilidade de avançar na formação de professores, mediante a capacitação em serviço, se o curso não for feito apenas para titular os professores que já estão atuando, e assim cumprir as exigências da lei. Do mesmo modo, o aproveitamento de experiências anteriores ou paralelas a realização do curso pode representar a efetiva ligação teoria e prática. No entanto, isso só pode efetivamente acontecer se houver um plano de formação profissional e não apenas de treinamento para a titulação ou para o avanço no plano de carreira do magistério. A ligação teoria/prática, no caso da formação do professor, deve ter a perspectiva do pedagógico, do educador e da ciência com que se está trabalhando, para não cair em conteudismo ou em uma “capa” metodológica sem conteúdo (CALLAI, 2004, p. 256).

A pertinência deste tipo de crítica reforçada por Callai (2004) não é em momento algum, qualquer tentativa de desprestigiar os cursos de Especialização em detrimento dos programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* de Mestrado e Doutorado, mas, trata-se justamente do incentivo entre a teoria e a prática do professor para a sua sensibilidade para com a utilização das experiências formadoras.

Dentre os grandes teóricos relacionados ao Ensino de Geografia e mais especificamente no que tange a formação de professores de Geografia, Cavalcanti (2008) tem sido uma das grandes vozes ao discorrer em seus trabalhos sobre a autonomia e mudanças dela decorrentes.

Portanto, a construção da autonomia, a mudança das práticas e a reflexão sobre as possibilidades de inovação devem ser a tônica para o professor, para a escola e para as Instituições de ensino superior, em suas ações conjuntas, especialmente, nas ocasiões em que essas Instituições realizam cursos de formação continuada para os professores em exercício. Nessas ocasiões, é preciso que sejam discutidos propostas e políticas da educação, e sobretudo os problemas da escola pública e do cotidiano escolar, com o compromisso de refletir sobre modos de superar suas dificuldades, de enfrentar seus desafios. Além disso, é preciso considerar as experiências que os professores já possuem e suas histórias de vida, como referências na construção desses saberes. Assim, será possível superar a visão de que a escola, para as instituições formadoras, representa apenas um campo de aplicação prática de teorias produzidas em seu interior, estágios e em pesquisas, para tornar-se um espaço teórico-prático de formação e produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica do professor (CAVALCANTI, 2008, p. 101).

Cavalcanti (2008) tem bastante bagagem e propriedade para tratar sobre ensino de Geografia e formação de professores, defendendo com muita ênfase a

escola básica como um espaço de formação e não apenas de replicação de teorias e conceitos. Para ela, a escola é tão formadora quanto a universidade pois é o local de fato onde a teoria e a prática se encontram e onde o professor tem a real dimensão de suas responsabilidades, atribuições e desafios.

2.3 A Geografia escolar

A partir das discussões sobre a “Ciência Geografia” e sobre “Formação de Professores em Geografia” podemos perceber claramente que no campo da Geografia há uma enorme distinção entre o que é a “Geografia Universitária e a Geografia Escolar”.

É sempre um grande choque para boa parte dos discentes iniciantes nos cursos de licenciatura quando se deparam com a estrutura curricular dos cursos de graduação e mais ainda quando se aproxima a tarefa de serem “postos à prova” com os conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica nos estágios curriculares.

Os primeiros anos de exercício da atividade docente são também um ponto crucial para os mesmos na compreensão de suas habilidades e do seu papel como professor, sendo considerado, por muitos estudiosos em pesquisa educacional, como já vimos, o momento de definição, onde de fato entendemos se temos a habilidade necessária para o trabalho pedagógico ou não.

Um dos grandes teóricos da Geografia, principalmente no que tange a epistemologia, aos aspectos filosóficos, formação, saberes e práticas de ensino é Ruy Moreira (2014) que em sua mais recente obra traz grandes discussões no que tange as diferenças entre a Geografia Universitária e a Geografia Escolar.

O currículo universitário e a grade escolar são uma relação de espelho. O cotidiano da universidade e o cotidiano da escola, porém, são distintos. E mais distintos ainda os modos de relacionamento respectivos com a sociedade. Há uma diferença de forma de vida e de inserção societária que interfere fortemente na forma como a marcha evolutiva do pensamento geográfico converge na relação currículo-grade e no modo como essa relação currículo-grade leva o pensamento geográfico a chegar ao dia a dia da sociedade. É o cotidiano sociopolítico dos professores e alunos da universidade e da escola o ponto de referência da distinção, levando a pensar que estamos frente a conteúdo, ideologia e linguagem de duas formas de Geografia diferentes, havendo uma geografia universitária e uma geografia escola, quando frequentemente o que existe são dois modos de fluir o pensamento (MOREIRA, 2014, p. 151).

Essa relação com as formas distintas de se trabalhar com o Ensino de Geografia entra justamente na concepção de Campo de atuação do professor, como nos conceitos de Bourdieu (2007) e é nesse ciclo de interações que simbolizam e configuram a linguagem utilizadas pelos professores que para muitos parece ser um abismo a ser superado. “É a especificidade da estrutura do trabalho do professor universitário e do professor escolar [...]o centro de referência dessa recepção de montanha russa de ideias. (MOREIRA, 2014, p. 153). Enquanto Esteve (1999), Tardif (2012), entre outros, nos mostram as desistências precoces (em geral dentro de dois anos) para muitos é um processo natural de encontro com a realidade e que exige muita troca de conhecimento com os pares da comunidade, ou seja, os colegas de profissão.

No caso da Geografia, vimos ao longo destas discussões que os conhecimentos que embasam este campo do conhecimento surgem na Europa, sendo estudada amplamente por filósofos, sociólogos e historiadores antes mesmo de sua consolidação como ciência.

Na Universidade tratamos de estudar toda essa linha do tempo que embasa os primórdios da formação da Geografia como disciplina, para a partir daí entrarmos na Epistemologia e evolução do pensamento Geográfico e por fim esmiuçarmos mais profundamente nas subdivisões da Geografia Regional, da Geologia, Geomorfologia, Biogeografia, Geografia da População, Geografia Política, Geografia Econômica, Geografia da Indústria, Geografia Cultural, Geografia Ambiental e todos os seus demais desdobramentos.

Então poderíamos nos perguntar: “De que forma é possível reunir, sintetizar e aplicar toda essa bagagem de conteúdos fundamentados nas reflexões filosóficas, epistemológicas e da pesquisa científica a atividade profissional do professor na Geografia Escolar da educação básica?” A respeito disso, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 113) defendem que:

A disciplina escolar Geografia mantém vínculos com a respectiva ciência por meio dos conceitos, métodos e teorias geográficas. Os conteúdos disciplinares são organizados a fim de atender as concepções hegemônicas da própria ciência e correspondem a um tempo e espaço específicos, articulados às concepções pedagógicas de organização do currículo e do ensino.

Para que as aulas de Geografia na educação básica tenham efetivamente uma linguagem atrativa a conexão entre os professores e alunos precisam estar sincronizadas “A aula é de fundamental importância na articulação das ações didáticas, ou seja, na forma como os professores conduzem a organização e a produção do conhecimento escolar” (SACRAMENTO, 2014, p. 108).

A dita “cultura escolar” de caráter conservador e elitista que trata todos os alunos como se tivessem as mesmas realidades sociais e as mesmas condições de aprender é um mal que precisa ser desconstruído constantemente e nada pode ser mais preciso neste caso que partir da inserção da sala de aula como um todo a fim de se enxergarem ou se reconhecerem nos próprios conteúdos da disciplina.

Para alcançar uma aprendizagem real, primeiro é preciso que o aluno queira aprender (dimensão da metacognição), depois é necessário que ele perceba que é capaz disso e, por fim, que reflita sobre a relevância da escola para a sua vida. Para isso, é importante que as aulas trabalhem a conscientização da aprendizagem no sentido de levar os alunos a refletirem sobre os temas tratados, estabelecendo conexões com o dia a dia. Entender essa articulação significa compreender a função da escola, sua dinâmica e a complexidade do cotidiano.

A Geografia Escolar possibilita que haja bastante interação entre professores e alunos durante as discussões que as temáticas tem o poder de provocar. O aluno da periferia tem muito a contribuir com o professor quando o assunto é “Urbanização e segregação espacial”, por exemplo, apesar que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, recentemente implantada pelos governos neoliberais vigentes tem pautados propostas curriculares que talham e muitas vezes barram tais possibilidades. Embora o professor seja o mediador e tenha conhecimento sobre Geografia Urbana, um aluno que está inserido na periferia pode na prática saber muito mais que o professor sobre violência, fome e desemprego nas áreas pobres e marginalizadas de uma cidade.

Sempre que tratamos acerca do Ensino de disciplinas dos campos da Educação e das Ciências Sociais e Humanas, há a presença de grupos conservadores que atuam diretamente no sentido de desmerecer o trabalho pedagógico dos professores, no caso aqui da Geografia Ensinada na Educação Básica.

Outro referenciado no sítio do Escola sem Partido é Luís Lopes Diniz Filho, professor de geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tal qual Nagib, importante notar que Diniz Filho também é autor do Imil, o que, segundo a ARS, poderia reforçar o entendimento de existência de vínculo

entre as instituições. Em seus livros, o professor acusa a ideologização dos livros didáticos de Geografia. É autor do blog “Tomatadas”, inspirado no livro de Leandro Narloch, “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil”, e faz críticas aos livros didáticos na área da Geografia para o ensino superior, centrada na suposição de que tais livros teriam certo viés ideológico anticapitalista que, segundo ele, é a posição hegemônica nas universidades brasileiras. Nas audiências públicas,²⁸ ele age como representante do Escola sem Partido especializado na área de ciências sociais para aportar evidências da doutrinação através do programa do livro didático. Todas as críticas são fundamentadas em livros de sua própria autoria (ESPINOSA e QUEIROZ, 2017, p. 57).

Os apontamentos de Espinosa e Queiroz (2017) fazem referência a crítica do professor Dr. Diniz Filho, vinculado a Universidade Federal do Paraná, um professor tido como “neoliberal ou “conservador” atuante nas redes do programa Escola sem Partido fazendo críticas aos conteúdos dos livros didáticos de Geografia, denunciado “viés ideológico, doutrinador e anticapitalista” que segundo o mesmo é predominante desde as Universidades brasileiras.

Os livros didáticos de Geografia tal qual os das demais disciplinas curriculares da Educação Básica do Brasil são orientadas por documentos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018); as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) e os Documentos Curriculares de cada estado e compõem uma série de elementos a serem trabalhados ao longo da formação dos alunos. Muito do que consta nos documentos não são necessariamente objetivos, habilidades e competências elaboradas pelos próprios professores e sim pelo que determinam tais diretrizes mencionadas.

O professor, no que concerne a grade curricular, aos parâmetros e diretrizes curriculares, aos livros didáticos e demais instrumentos e recursos didáticos nem de longe tem todo esse protagonismo criticado pelos conservadores, sendo que muitas vezes, requer, dos professores mais motivados, ações específicas e estratégicas que permitam elevar os saberes e práticas pedagógica no ensino dos conteúdos para além daquilo que está proposto ou pré-determinado.

Ensinar e aprender é também um ato ou exercício de humildade e de humanidade no cotidiano da educação escolar e nesse caso, da Geografia Escolar. Ao tratar de terceiro setor e economia como conteúdo curricular um estudante pode ter visto uma matéria onde o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas - IBGE divulgou dados sobre a participação do setor de serviços em uma região metropolitana

e compartilhar com o professor e alunos que podem não terem visto e assim trazer o assunto para o contexto local.

O professor Catrogiovanni (1996), em consonância com Freire (1987), reafirma a importância de se associar a perspectiva do Global ao Local nos conteúdos de ensino, sobretudo porque, dado o acirramento da globalização temos muitas vezes, uma falsa sensação de integração.

A principal meta da globalização tem sido o mercado, a capitalização universal de tudo e de todos. Cuidado! Também a Geografia está sendo capitalizada frente a globalização. Mais do que nunca, com novas propostas de ordem social, de blocos econômicos e de (re) organização do capital, de mercados modernos e oligopolizados, é fundamental que o ensino da Geografia, principalmente no Primeiro Grau, analise e textualize o locacional, as vivências, as diferenças, os conflitos e as ansiedades dos alunos. Como afirma o educador Paulo Freire (1995), "minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares confundindo-se no mesmo espaço geográfico". Toda "terra" é o resultado de "um espaço histórico, contraditório, que me exige como a qualquer outro decisão, tomada de posições, ruptura. opção" (págs. 26-7) (CASTROGIOVANNI, 1996, p. 96).

A crítica ao sistema capitalista e o processo de globalização desenfreados não se dá pelo processo em si, uma vez que muitos avanços tem trago progressos a sociedade como as novas tecnologias, as telecomunicações e o encurtamento de distâncias com o aumento das redes de transportes. Porém a crítica se dá pelo fato de ser essa mesma globalização que inclui, ao mesmo tempo exclui e põe de lado uma grande parcela da população que não tem acesso a serviços básicos e bens de consumo.

Daí decorre sempre e em especial na Geografia, como diz Castrogiovanni (1996) olhar para os anseios e necessidades dos estudantes / alunos. Ao passo em que problematizamos o porquê de estarmos integrados a diversas coisas e outras não, desperta ainda mais o interesse e a curiosidade de se chegar a explicações práticas.

Mais uma vez chegamos a um ponto crucial de nossa reflexão. Será que "O currículo existente na universidade corresponde as necessidades da escola da Educação Básica?" (AGUIAR, 2014, p. 120). Como sabemos a Geografia na universidade é diferente da Geografia Escolar o que por si só desencadeia grandes contradições para as práticas docentes.

Cabe retomar e repensar constantemente elementos importantes no questionamento de Aguiar (2014) que levam em consideração em como temos preparados os nossos futuros professores e de que forma podemos chegar a essa tão

sonhado e necessária integração entre a escola e a Universidade que vai além de nossas experiências enquanto fomos alunos e do estágio curricular. Até quando teremos de lidar com professores assustados ao adentrarem em uma sala de aula tendo que desempenhar o papel de ensinar e reger?

O impacto disso na Geografia Escolar tem um preço muito alto, pois, muitos professores tem o domínio do conteúdo, mas não o das práticas e isso se reflete diretamente na motivação, no interesse e no desempenho que uma sala de aula possa ter com o ensino dos conteúdos de Geografia.

A Geografia Escolar tem um potencial extraordinário de articular de forma interdisciplinar e transdisciplinar com maior facilidade que muitas outras disciplinas, e isso é uma ferramenta excelente para o aluno na compreensão de como funciona o mundo, a economia, a política e o seu papel como cidadão; seus direitos e deveres; suas responsabilidades. “O ensino da Geografia deve oportunizar situações em que o aluno teorize e textualize as suas significações. Chega de ver o mundo em segunda mão!” (CATROGIOVANNI, 1996, p. 97).

A cidadania, a ética, a moral e os valores, por exemplo, são temáticas que evidenciam a transdisciplinaridade de conteúdos no ensino de Geografia Escolar. “Há a necessidade de trabalhar os conteúdos de Geografia de forma que o aluno perceba a relação desses conhecimentos com seu cotidiano e se perceba no processo de aprendizagem” (CASTELAR, MORAES e SEFERIAN, 2014, p. 82). No mesmo sentido, Sacramento (2014) defende a importância da leitura espacial local como forma de promover a prática social.

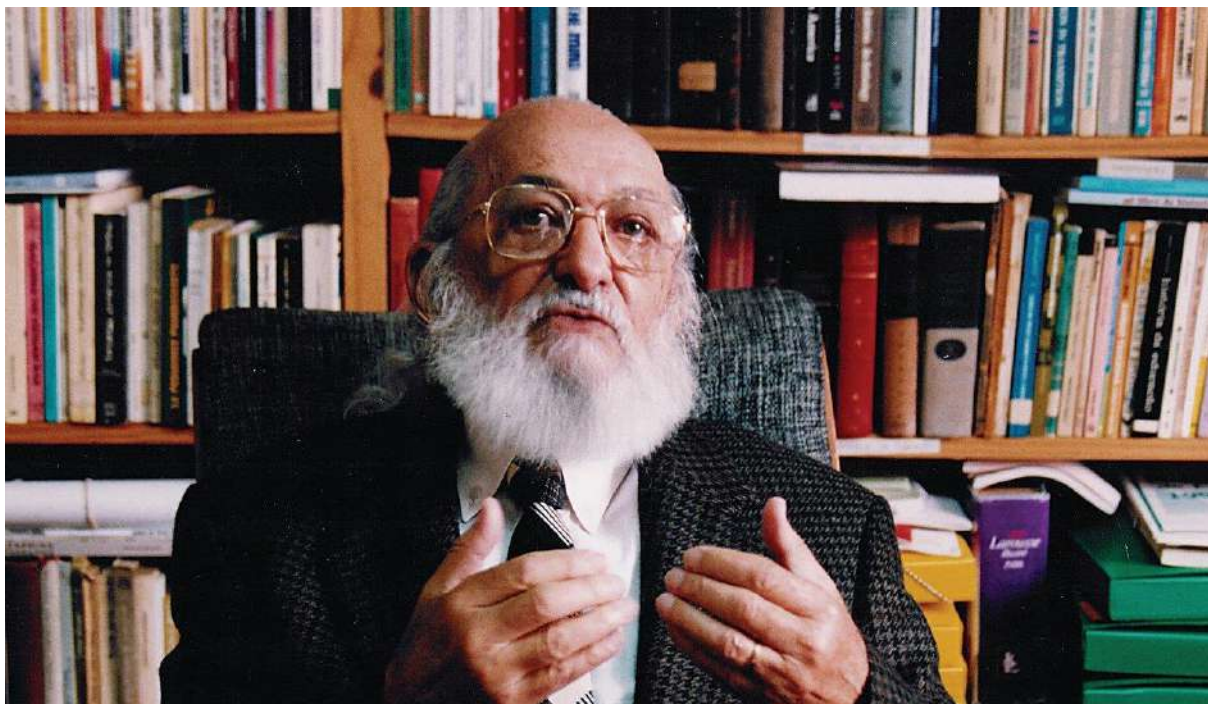
Ao pensar um ensino que promova a prática social que se quer com isso que os estudantes transponham o conhecimento ensinado em sala de aula e possam aplica-los nos seus diferentes espaços de vivência. Para tanto, as aulas mediadas e articuladas como trabalho de campo desenvolveram nos estudantes a importância de realizar a leitura espacial sobre a cidade e entender a dinâmica que a sociedade a esta (SACRAMENTO, 2014, p. 116).

A transposição didática dos conteúdos ensinados e conhecimentos adquiridos se dá por meio dessa caminhada e entrelaços que se faz das disciplinas curriculares para as extracurriculares. Um aluno que reflete sobre a sua própria realidade tem também o maior potencial de repensá-la, de mudá-la, de transformá-la. Vlach (2014, p. 22-23) fala sobre a participação ativa do aluno neste percurso:

É organizando atividades pedagógicas que tornam concretos, na sala de aula, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser que o ensino de Geografia contribui para tornar o aluno um participante ativo da construção do conhecimento. Isso é executável na medida em que o trabalho pedagógico seja organizado de maneira que o aluno passe a conhecer o meio em que vive e estabeleça, gradativamente, as relações de seu meio com o mundial.

Esse potencial de autonomia de nossos alunos nas palavras de Vlach (2014) e bastante defendido por Paulo Freire em “Pedagogia da Autonomia” (1996) tem a ver com a capacidade do professor de envolver o aluno com os conteúdos da Geografia Escolar de maneira que este contemple ou visualize em que contexto da sua vida tais elementos da disciplina tem aplicabilidade prática na sua vida.

3 SABERES E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES



Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 1996, p. 62)

Neste capítulo proponho situar os saberes docentes e a formação dos professores sob dois aspectos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa e aos objetivos aqui estabelecidos. Inicialmente abordo a constituição dos saberes docentes e, na sequência, abordo o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o capítulo está dividido em duas sessões. A primeira tem como título *A constituição dos Saberes Docentes*. Para fundamentá-la tomei como referência autores como Nóvoa (1999); Arroyo (2000), Charlot (2007), Sacristán (2006) e Tardif (2012). A segunda tem como título *O Processo de Ensino e Aprendizagem* e está fundamentada em autores como Freire (1967, 1995, 1996); Esteve (1999) e Saviani (2012). Dentre outros.

3.1 A constituição dos saberes docentes

A constituição dos saberes docentes tem sido um dos objetos de grande destaque para os estudos e pesquisas no campo das Ciências da Educação, da Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura na atualidade, pois, em geral, há

diferentes formas de se tentar compreender o que podemos assim denominar por conhecimento teórico e/ou prático. António Nóvoa (1999, p. 28) já bem destaca esses questionamentos

A relação dos professores ao saber constitui um dos capítulos principais da história da profissão docente: Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional. Pelo meio estão os intermináveis debates sobre a pedagogia e as ciências da educação (no plural ou no singular).

Ou seja, conforme as reflexões de Nóvoa, é preciso ir muito mais além do que temos em mente como ideia ou concepções de saberes quando relacionados aos professores, isso porque como o mesmo ressalta, existe todo um contexto histórico de vida na construção de saberes.

Para além disso também é preciso antes de mais nada lembrar e distinguirmos que entre os diferentes “saberes” que são utilizados pelos professores em suas atividades práticas de ensino existem aqueles que são por eles aprendidos e os saberes curriculares que servem como diretrizes e norteamento para os sistemas educacionais de ensino.

Outra discussão incessante e que eleva o nível do debate e da pesquisa educacional é justamente a constituição e redefinição dos saberes produzidos pelos professores ao longo de sua carreira e exercício vivência na prática educativa, que se aprimoram com base na experiência do dia a dia e do cotidiano da sala de aula.

Podemos dizer que de fato os professores não são ou não deveriam ser vistos como meros reprodutores de conteúdos curriculares pré-definidos. A construção dos conhecimentos pedagógicos tem um caráter amplo e é formulado tanto pela formação de base, (os conhecimentos científicos, filosóficos e epistemológicos), quanto pelos currículos e pela prática e experiência docente ao longo de sua carreira profissional. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p. 36).

Eis aqui o ponto chave para a melhor compreensão da constituição dos saberes dos professores: A “profissão professor” é dentre todas as atividades desenvolvidas pelo homem uma das quais requer mais tempo de aprendizagens e experiências, pois,

trata-se de um conjunto de saberes apreendidos ao longo de toda a vida, ainda no convívio familiar e em sociedade, ou seja, na formação de base.

Nóvoa (1999), Arroyo (2000) e Tardif (2012) concordam essencialmente que a produção dos saberes pelos professores tem um caráter amplo e plural, onde aquilo que foi por ele vivido ainda enquanto aluno, enquanto acadêmico e enquanto professor modelam e remodelam os seus saberes, como algo que está em um processo contínuo.

Tudo aquilo que vivenciamos desde o nosso nascimento, na cultura e no meio em que estamos inseridos são por nós ao longo da vida absorvidos ou excluídos, seja de forma perceptível ou imperceptível, onde as mais belas experiências tendemos a aplicar nas nossas relações interpessoais como no trabalho, por exemplo. Assim diz Arroyo (2000):

Aprendi que trabalhar com a educação é tratar de um dos ofícios mais perenes da formação da espécie humana. Nossas práticas se orientam por saberes e artes aprendidas desde o berço da história cultural. Ingenuidade minha se acreditasse e fizesse acreditar que a escola plural e outras propostas estão inventando modas. Prefiro pensar que estão apenas, e é muito, tirando do baú dos esquecidos da história do magistério artes que não deveriam ter sido esquecidas. Artes de ofício. Saberes e sensibilidades aprendidas e cultivadas. Guardadas no cotidiano, nas gavetas das salas de aula de tantos mestres de agora e de outrora (ARROYO, 2000, p. 9).

Nas belas palavras de Arroyo (2000) ao afirmar que a educação é um “ofício perene” metaforicamente e comparativamente podemos assim comparar ao que na Geografia, por exemplo, denominamos por “rio perene” que se define por ser um rio permanente, ou rio que nunca seca, ao contrário de “rios efêmeros” que ocorrem em regiões áridas, semiáridas ou apenas em determinadas estações do ano.

Os saberes dos professores são como nas palavras de Arroyo um “rio perene” pois é algo que não pode ser medido, mensurado. A constituição dos saberes produzidos pelos professores se inicia com a sua própria vida; com a interferência direta do lugar onde nasceu e cresceu; da forma como foram criados; dos pais e familiares, bem como a formação que os mesmos possuem; e a educação que a eles ofereceram (em casa e na escola).

E por falar na importância que tem o nosso local de referência onde fomos criados geograficamente falando e de nossas origens e condições socioeconômicas é sempre bom lembrar que aqueles que por assim dizer nasceram em “berço de ouro” sempre tiveram maiores facilidades de acesso e de permanência no ambiente escolar.

Nos escritos de Educação compilados por Nogueira e Catani (2007) há um importante artigo por Bourdieu e Champagne (1992) intitulado “Os excluídos do interior” em que os mesmos denunciam a crueldade com que os mais pobres são marginalizados na escola.

A seleção com base social que se operava, assim era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos, e uma vez que aqueles que a Escola rejeitava ficavam convencidos (especialmente pela Escola) de que eram eles que não queriam a Escola. A hierarquia das estruturas de ensino, simples e claramente identificável, e, muito particularmente, a divisão absolutamente nítida entre o primário (daí, os “primários”) e o secundário, estabelecia uma relação estreita de homologia com a hierarquia social: e isso contribuía muito para persuadir aqueles que não se sentiam feitos para a Escola de que não eram feitos para as posições que podem ser alcançadas (ou não) pela Escola, ou seja, as profissões não-manuais e, muito especialmente, as posições dirigentes no interior dessas profissões (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2007, p. 219).

Muito embora Bourdieu e Champagne (1992) olhavam profundamente para períodos de grande instabilidade e de conflitos como o pós Segunda Guerra Mundial, Guerra Fria, e crise do capitalismo nos anos de 1980 o sistema educacional excludente e que sempre favoreceu a elite e classes dominantes ainda se perpetua. Como sempre, a Escola exclui; mas, a partir de agora, exclui de maneira contínua e mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos desvalorizados (BOURDIEU e CHAMPAGNE, 2007).

Estamos vivendo um momento de extrema complexidade, que está impondo inúmeros desafios à sobrevivência humana. As agressões do capital se tornaram tão intensivas quanto extensivas e atingem todos os espaços da sociabilidade. E a educação não está imune a esses ataques. Por trás da suposta preocupação com o ensino, sorrateiramente, esconde-se o desmonte da escola, a desvalorização dos profissionais e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar (ORSO, 2017, p. 133).

A forma como a Escola sempre excluiu nos lembra Tabuleiro de Galton, que consiste em um equipamento com fileiras de pinos onde várias bolas são lançadas caindo na mesma proporção para a direita ou para a esquerda; Alguns trabalhos de Galton, propositalmente ou não, serviram como base para argumentos relacionados a meritocracia e a eugenia, e foram base para perspectivas ideológicas como a dos partidos fascista e nazista na Europa.

Para os que defendem a meritocracia, a possibilidade de quaisquer indivíduos alcançarem sucesso na educação e trabalho, por exemplo, seriam as mesmas,

independentemente de suas origens e condições de vida e acesso a bens de consumo. (GUERRA, 2016)

A nossa base cultural onde fomos criados é um espaço tão importante para a construção e consolidação de nossos saberes que muitas vezes parte daquilo que utilizamos em nossas práticas docentes se dão de forma inconsciente, pois trata-se de algo inato a nossa própria existência. “A aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa própria vida. E como tanta coisa é decidida dessa forma, [...] o êxito depende de se tornar consciente esse processo de aprendizagem” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Quadro 02: Os saberes dos professores

Saberes	Fontes de Aquisição	Aplicação nas práticas docentes
Pessoais	Culturais; de criação; familiar; parental.	Recontando histórias e valores
Formação Escolar	Ao longo dos anos de educação básica	Partilhando sua trajetória de aluno
Formação Acadêmica	Na Universidade	Utilizando o domínio dos conteúdos na formação docente
Curriculares	Livros e recursos didáticos	Seguindo a orientação dos seus pares com as ferramentas disponíveis
Experienciais	Em sala de aula	Reconstruindo os saberes com base no seu conhecimento da realidade escolar

Fonte: Elaborado pelo Autor com base em Tardif (2012).

Mais uma vez citando Tardif (2012) vale sintetizar os elementos que o mesmo utiliza para caracterizar o “saber plural” dos professores, fundamentado basicamente nos saberes de vida ou culturais, da formação acadêmica na universidade, aos saberes disciplinares produzidos pelos seus pares e dispostos em componentes curriculares; e por fim os saberes experienciais, ou seja, a prática da sala de aula, que reconfigura e se transforma em novas práticas por meio da ação-reflexão-ação.

O estudioso francês Bernard Charlot tem sido uma peça fundamental no que se refere aos impactos da globalização para com a formação, a constituição dos novos saberes e o desempenho do trabalho pedagógico no que ele considera ser a educação “vítima da globalização neoliberal”.

A escola é direta e radicalmente atingida por e essas transformações, sobretudo porque, aos poucos, se organiza um mercado concorrencial da educação, com multiplicação das escolas privadas e introdução da concorrência entre as próprias escolas públicas. Com a globalização, a lógica

econômica se aprofunda em lógica de gestão: os critérios de rentabilidade da empresa privada são impostos aos serviços públicos, inclusive a escola. A escola, porém, é atingida mais profundamente pelo fato de que o saber cede lugar à informação, o trabalho sobre o sentido cede lugar à corrida aos diplomas, os universos simbólicos só têm valor sobre social reconhecido à medida que fornecem produtos para um mercado. Ora, é através desses universos simbólicos que o homem se humaniza, torna-se membro de uma comunidade e constrói-se como sujeito. Quando esses universos não são mais do que apenas produtos para um mercado, a escola tende a não ser mais do que uma loja onde se adquire esses produtos e que entra em concorrência com outras lojas. Do ponto de vista da problemática da cultura, o desafio de uma mundialização-solidariedade é, portanto, duplo: quanto à situação atual, acolher a diversidade cultural sem, no entanto, fechar-se em culturas fechadas em si mesmas; quanto à globalização e ao universalismo abstrato e alienante do dinheiro, desenvolver um universalismo da cultura como condição humana, universalismo que integre a diferença cultural. E se perguntarem o que isso quer dizer concretamente, no dia-a-dia da escola, a resposta é fácil: não ensinar informações, mas saberes, ensinar para que os jovens compreendam melhor o sentido do mundo, da vida humana, das relações com os outros, das relações consigo mesmo. É respeitando esse direito ao sentido que a educação contribuirá para a construção de uma mundialização-solidariedade (CHARLOT, 2007, p. 140).

Para Charlot (2007) a educação pública pautada nos princípios do Fórum Mundial de Educação – FME, democráticos e que não é tratada como mercadoria, comércio ou prestação de serviços se opõem e vão de encontro ao Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização Mundial do Comércio – OMC bem como pelo financiamento das políticas internacionais para a educação sob as diretrizes do BM - Banco Mundial.

No campo da Educação e das Ciências Humanas, tal como na Geografia, há muitos teóricos críticos aos impactos de caráter mercadológico para com a Educação que impõe sobretudo aos países em desenvolvimento, currículos que se adequem as necessidades do trabalho, deixando de lado a formação de valores, a compreensão crítica da realidade e do entendimento de nossa participação cidadã individual e coletivamente.

É sempre válido esclarecer que diante das características das políticas neoliberais vigentes a Globalização não é o problema em si, mas, como já muito bem enfatizado é a forma como as alterações por elas provocadas se desencadeiam pelo globo, notadamente de forma desigual e desequilibrada.

A Educação é no contexto de todas as crises e conflitos de cunho político e econômico uma das instituições mais afetadas, pois, é a partir da formação de base, dos currículos e diretrizes elaboradas pelos planos de Estado ou de Governo, que se estabelecem caminhos que orientam as políticas educacionais.

Pensando em nossa forma de ensinar no cotidiano da vida profissional Sacristán (2006) é bem enfático e crítico ao advertir sobre a forma como a comunidade acadêmico-científica de pesquisadores das Ciências da Educação tem dissertado acerca dos saberes e das práticas docentes dos professores, particularmente os professores da Educação Básica e faz três advertências:

A primeira é de que os professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles. Não fazemos discursos sobre a nossa prática mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não tem capacidade de fazer discursos. [...] A segunda advertência é de que não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. A terceira advertência: quando consultamos repertórios bibliográficos de produção científica em revistas e catálogos que editam livros sobre nossa especialidade, encontramos o professorado como um dos temas de investigação preferidos (SACRISTÁN, 2006, p. 81).

O professor da escola básica é de todas as formas o mais afetado pelas políticas e modelos curriculares impostos ao sistema de ensino, não que os currículos e diretrizes minem as possibilidades de autonomia pedagógica do professorado, mas, a estrutura disponível, a precariedade da rede de ensino, a violência escolar ressaltada por Charlot (2007), o desinteresse dos estudantes, o piso salarial, entre outras condições corroboram para o esgotamento físico e mental.

Como forma de escapar ou de amenizar os males provocados pelas condições de trabalho pouco estimulantes é que muitos professores tendem a praticar a “Educação Bancária”, como diz Freire (1987). Em tempos mais recentes trabalhar desta forma também ficou muito conhecido por “fingir que se ensina e fingir que se aprende”, elementos que por si só justificam mais pesquisas relacionadas.

A situação da precariedade da remuneração dos servidores da Educação, sobretudo os da Educação Básica, é uma realidade comum na maior parte do mundo em desenvolvimento e mesmo em países desenvolvidos, ainda mais se comparado a outras profissões, os professores possuem remuneração injustificavelmente inferior.

No Brasil a situação não é muito diferente, embora, como em muitos outros aspectos, a remuneração de servidores varia muito entre as unidades federativas e também entre os municípios, dado as suas enormes áreas geográficas de dimensões continentais, atreladas também as disparidades socioeconômicas regionais.

Entretanto é possível observar que há uma enorme disparidade quando comparamos o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH dos estados e dos municípios brasileiros com o valor da remuneração dos professores que atuam como servidores efetivos nas redes públicas estaduais e municipais.

Programas nacionais como o Fundo de Manutenção e desenvolvimento da educação básica (FUNDEB) são de grande relevância para diminuir as desigualdades no sistema educacional brasileiro. Ainda assim isso não significa que na prática os recursos tendam a ser mais bem distribuídos e igualitários.

O estado do Maranhão, que detém a 26ª posição (0,639) no Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (2010)¹⁶, é também o que garante a melhor remuneração aos servidores da Educação. Em contrapartida, estados também com IDH baixo, como Alagoas - 27ª (0,631) - e Pará - 25ª (0,646) - pagam abaixo ou no limite do piso salarial que era de R\$2 455,00 em 2018¹⁷.

Tabela 01: IDH de alguns estados selecionados

Posição	Unidade Federativa	IDH
4º	Rio de Janeiro	0,761
6º	Rio Grande do Sul	0,746
9º	Minas Gerais	0,731
25º	Pará	0,646
26º	Maranhão	0,639
27º	Alagoas	0,631

Fonte: BRASIL/IBGE. Censo Populacional de 2010.

Por outro lado, é também notório que estados mais desenvolvidos como o Rio Grande do Sul 6ª (0,746) detenha a menor remuneração de servidores do país, com vencimento muito inferior ao piso nacional da educação. Além de estados como o Rio de Janeiro 4ª (0,761) e Minas Gerais 9º (0,731) com vencimentos também abaixo do piso nacional.

¹⁶ Dados do último Censo Demográfico Nacional. A defasagem dos números absolutos e relativos podem ser consideravelmente grandes, primeiro pela inviabilidade da realização do Censo Demográfico de 2020 em função da pandemia de COVID-19 e novamente pela inviabilidade em 2021 tanto por corte de verbas quanto pela segunda onda da doença.

¹⁷ Carece de levantamento de dados mais atualizados. Em todo caso, no atual governo não houve reajuste no piso nacional da educação referente ao ano de 2021.

O programa de governo atual (2019 – 2022) desde que tomou posse, tem promovido um verdadeiro sucateamento no sistema educacional brasileiro tanto a nível de educação básica como no ensino superior, seja por ações, omissões ou pela ineficiência do Ministério da Educação – MEC e do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovações – MCTI, órgãos responsáveis por agências importantes para a pesquisa científica como a CAPES¹⁸ e o CNPq¹⁹.

Se os órgãos ministeriais responsáveis pela Educação e pesquisa científica não tem atuado de forma ativa com implementação de cortes de verbas e/ou investimentos, a pandemia de COVID-19 “caiu como uma luva” pois o Governo Federal simplesmente deixou de investir recursos na Educação.

Os impactos foram praticamente imediatos, pois, conforme denúncia da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE²⁰, os valores referentes ao custo mínimo anual por aluno destinado por meios do Fundo Nacional da Educação Básica – FUNDEB²¹, tiveram seus percentuais de reajuste maquiados, impactando diretamente na atualização do piso nacional da educação que em 2021 não sofreu alterações isso somado aos vetos à destinação de recursos para o ensino remoto nas escolas.

Retomando as advertências de Sacristán (2006) suas palavras parecem como que tocar em uma ferida aberta e profunda, que insiste em prevalecer na pesquisa educacional. De fato, os diversos trabalhos científicos, sejam monografias, artigos, dissertações e teses que elaboram trabalhos sobre a atividade ou campo docente, particularmente o da Educação básica, assim o fazem sob uma visão única e exclusiva da perspectiva de quem o produz.

¹⁸ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros.

<https://www.gov.br/capes/pt-br>

¹⁹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (até 1974 Conselho Nacional de Pesquisas, cuja sigla, CNPq, se manteve) é uma entidade ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTI) para incentivo à *pesquisa no Brasil*.

<https://www.gov.br/cnpq/pt-br>

²⁰ <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>

²¹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal.

<https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>

As contradições existentes entre o professor do Ensino Básico e o professor Universitário vão além do poder de alcance que os mesmos tem com suas produções científicas, mas, existem grandes lacunas na remuneração e no “status”, ou prestígio social que lhes são atribuídos.

Por fim, diferentemente de outras áreas do conhecimento como nas Ciências da Saúde, como a medicina e a enfermagem, por exemplo, nas Ciências da Educação em grande parte o objeto de estudo é quase sempre o professor. Não que isso esteja errado, mas como ressalta Sacristán (2006) é importante revermos a forma de tratamento com a qual desenvolvemos nossos estudos e produzimos nossas críticas. “Suspeito que a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas (SACRISTÁN, 2006, p. 82).

As pesquisas educacionais sobre formação de professores, ensino e aprendizagem, entre outros aspectos pedagógicos elaboram questionários, entrevistam professores, porém produzem críticas e resultados isolados e na maioria das vezes não levam em consideração a opinião dos entrevistados sobre o que deveria e poderia ser feito para mudar a realidade de uma sala de aula, de uma escola, de um sistema de ensino, das metodologias de ensino e de um currículo, por exemplo.

3.2 O processo de ensino e aprendizagem

Para sintetizar melhor a nossa compreensão sobre as teorias que tem predominado nas práticas educativas é importante resgatar em Saviani (2012) as concepções de teorias não críticas e as teorias críticas por ele denominadas “crítico-reprodutivistas”.

Assim como Freire em “Educação como prática da Liberdade” (1967), Libâneo em “Didática” e a obra “Escola e Democracia” de Saviani (2012) traçam uma espécie de mapa mental dos processos pedagógicos na Educação brasileira. Em ambas as obras é possível estabelecer conexões significativas.

A síntese básica de Saviani (2012) consiste em apresentar os fatores de marginalização por meio dos paradigmas, em que os tradicionais veem a educação como instrumento de equalização social e as críticas como instrumento de discriminação social. Mas a principal crítica da obra consiste em afirmar que tais

modelos não possuem efetivamente propostas pedagógicas e, neste sentido, propõe caminhos para “uma nova teoria crítica da educação.”

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 2012, p. 29-30).

Percorrer esses caminhos que nos levem a avanços nos interesses das camadas populares em detrimento dos interesses das classes dominantes exige esforços na articulação de práticas de ensino integradoras, na luta contra a discriminação das classes sociais e isso só é possível se primeiramente compreendemos que os interesses da sociedade capitalista estão sempre ditando as regras em todas os campos, como faz na escola.

Grande parte de nosso entendimento enquanto seres de capacidade crítica e de perceber o mundo com um olhar mais apurado, além do recorte da realidade que nos é ensinado vem do ambiente escolar. É por meio desse espaço onde principalmente para as camadas oriundas da classe trabalhadora se abrem as portas para possibilidades de se fazer uma releitura do mundo e propor modelos de transformação social. “O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades” (LIBÂNEO, 1990, p. 22).

É dentro da perspectiva de entender a escola não como único, mas principal campo de poder das classes oprimidas, que de fato podemos potencializar a nossa afirmação e emancipação política e de visão profundamente crítica frente ao interesse burguês que se redefine no contexto educacional.

Para entendermos melhor toda essa construção social de seres e agentes de grande capacidade crítica e reflexiva, promovida no campo educacional, na relação entre professores e alunos, é importante partimos do consentimento de considerar que:

A Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepara-los para as tarefas da vida social. Uma vez que a prática educativa é o processo pelo qual são assimilados conhecimentos e experiências acumulados pela prática

social da humanidade, cabe à Pedagogia assegurá-lo, orientando-o para finalidade sociais e políticas, e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo (LIBÂNEO, 1990, p. 24).

É preciso salientar que Tardif (2012), assim como Libâneo (1990) e outros estudiosos das Ciências da Educação, tem destacado a importância de se dar voz aos sujeitos diretamente envolvidos neste trabalho, ou seja, os professores de profissão, os professores da educação básica no processo de ensino e aprendizagem, onde aprendem ao ensinar e aprendem com os alunos.

Ao passo em que verificamos apenas a visão do pesquisador tem predominado nas pesquisas em Educação, que cada vez mais têm-se questionado não apenas o fato dos sujeitos da pesquisa não terem voz, mas o próprio formato atual dos cursos de formação de professores tanto na Pedagogia quanto nas demais licenciaturas. “Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar?” (TARDIF, 2012, p. 55).

Dentro desse sistema capitalista e globalizado, onde se exige cada vez mais formação técnica e se tolhem a formação crítica, muitas vezes, nós mesmos, professores, exercemos práticas de ensino tradicionais, conservadores e elitistas sem ao mesmo percebermos. O catedrático e renomado educador brasileiro Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” traz análises inquietantes sobre o processo de ensino aprendizagem que sempre prevaleceu na Escola ao desenvolver o conceito de “Educação Bancária” definindo assim:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual está se encontra sempre no outro (FREIRE, 2007, p. 37-38).

A concepção de “Educação Bancária” de Paulo Freire é a representação clara de um sistema de educação em que há uma relação de superioridade entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. No ensino bancário, os professores são detentores de todo o conhecimento, enquanto que os alunos são meros reprodutores de algo que já vem pronto.

É por meio de uma metáfora ou comparação utilizada na linguagem adotada por Freire que vemos os estudantes/alunos como se fossem caixas eletrônicos de bancos prontos a receberem conteúdos pré-definidos em uma estrutura curricular e em um material didático. É uma forma de ensino propedêutico onde os mesmos terão de decorar conteúdos apenas como forma de cumprir ou atender as competências e habilidades que lhes são exigidas.

Pimenta (2006) esclarece que há uma grande diferença entre o ideal do professor reflexivo, visto como adjetivo, uma forma de elogio, e o conceito destes estudos recentes, que carregam um paradigma desenvolvido na prática de ensino. “Desde o início dos anos 1990 do século XX, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, [...] com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente” (PIMENTA, 2006, p. 18).

Como já visto em Tardif (2012) é comum que os futuros ou professores iniciantes, ao se deparar com a concreticidade da realidade da escola passem por algo similar a uma “crise existencial” e para muitos, os discursos desse ideal do professor crítico se torna algo tão romantizado que parece fugir da possibilidade do real e nesta sinestesia que desenvolvem problemas que vão além do “frio na barriga” e do medo inicial, despertando uma série de reações físicas e emocionais que afetam a saúde, bem estar e satisfação com o trabalho do professor.

No caso específico da Educação, Esteve (1999) fala sobre o “mal estar docente”, o qual se refere justamente ao impacto ou choque de realidade com que se deparam os professores iniciantes ao entrarem em contato com a realidade da sala de aula. Para além disso é notório que o “mal estar docente” do qual falamos não se trata apenas do primeiro contato do professor, mas sim durante todo a sua vida enquanto docente, pois, o esgotamento leva qualquer profissional a naturalmente ter baixo desempenho, rendimento e produtividade.

A expressão mal-estar docente se venha a utilizar há anos, embora até a década de oitenta não tenha logrado converter-se em objeto reiteradamente estudado pelas principais revistas internacionais de Ciências da Educação. Sem dúvida que temos visto crescer a preocupação com este tema nos

últimos anos, ao ponto de existirem numerosas referências nas principais bases de dados sobre educação. A expressão mal-estar docente (*malaise enseignant*, *teacher burnout*) emprega-se para descrever os efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada (ESTEVE, 1999, p. 98).

Todo esse mal-estar provocado pela realidade do contexto da sala de aula tem, portanto mais a ver com aspectos práticos que teóricos, ou seja, os diversos problemas recorrentes no ambiente escolar como a perseguição à professores, a violência, o desrespeito por parte dos alunos ou da classe, não significam que o professor não esteja preparado no que diz respeito ao domínio dos conteúdos didáticos trabalhados nas disciplinas. Essas circunstâncias estão mais relacionadas com o distanciamento da formação na universidade às práticas de vivência escolar. “Os futuros professores não estão mal preparados no domínio dos conteúdos de ensino, mas ninguém lhes chamou atenção para o facto de terem um papel muito importante a desempenhar na dinâmica de classe” (ESTEVE, 1999, p. 118).

No caso do professor iniciante que é a fase de maior impacto na vida dos docentes existem aspectos particulares mencionados por Tardif (2012) que de cara já o assolam. Muito embora as condições relacionadas a efetivação e estabilidade de trabalho ressaltadas pelo mesmo possam ser diferentes no Canadá e no Brasil, de fato, existem disparidades enormes no Brasil entre professores efetivos (concursados) e aprovados em estágio probatório, de professores com regime de contrato temporário. O mal estar nesse caso se dá tanto pelas incertezas quanto a continuidade no trabalho, a preocupação e os anseios pela instabilidade sem a promoção em concurso público e pela forma como são tratados, pois, obviamente os professores efetivos tem mais direitos e garantias, escolhendo o local e horários de trabalho; o que sobra fica neste caso para os professores contratados.

O mal estar docente acelerado sobretudo pelo processo de Globalização desenfreado com o avanço das exigências do sistema capitalista tem exigido e sobrecarregado potencialmente os professores em um cenário muitas vezes desproporcional se comparado a estrutura do ambiente escolar, dos recursos didáticos disponíveis e como já mencionado da remuneração precária em geral. Esteve (1999) designa vários problemas de saúde que acometem os professores de profissão ao longo de sua trajetória no ensino.

Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor. Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas. Desenvolvimentos de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não). Absentimento laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada. Esgotamento, como consequência da tensão acumulada. “Stress” Ansiedade. Depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino. Reações neuróticas. Depressões neuróticas. Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental (ESTEVE, 1999, p. 113).

Sem adentrar no campo das Ciências da Saúde, cabe esclarecer que o mal estar docente descrito acima, ocorre, como também já afirmamos no âmbito físico e mental. Isso pode ser classificado entre estados leves, moderados ou graves de caráter fisiológico²² ou patológico.²³ Em outras palavras, o excesso de estresse em situações como as descritas acima, produzem reações e sensações²⁴ das quais muitas vezes se quer temos ideia de que estão diretamente relacionadas a desgastes na profissão.

O professor iniciante com todo “gás” e disposição que tem para ensinar e o professor experiente pelos anos de carreira do magistério podem não passar de um mito feito por nós mesmos e por um sistema que vende o papel de importância ao professor como o “formador de todas as profissões”, mas que não tem o devido reconhecimento ante a atividades de maior prestígio social.

Todo esse mal-estar e adoecimento dos professores no exercício da atividade docente demandam atenção dos pesquisadores em Educação para com a sensibilidade de buscar explicações que nas palavras de Mizukami (2003) necessitam tentar entender “o pensamento do professor”.

Na condição de pesquisadores em Educação, compreender como pensam os professores de profissão implica necessariamente em buscar por meio de suas palavras, explicações sobre o seu trabalho, sobre como o dia a dia da sala de aula

²² Se refere ao funcionamento normal dos seres vivos e, em geral, os processos físico-químicos que ocorrem nas atividades vitais. Compêndio dessa ciência biológica (MICHAELIS, 2020).

²³ Na Biologia e na Medicina é um termo que se refere a doenças. A Patologia, portanto, é um ramo dessas ciências que estuda as doenças com especial atenção à origem, aos sintomas e ao desenvolvimento das condições orgânicas anormais e suas consequências (MICHAELIS, 2020).

²⁴ Um exemplo da aplicação prática relacionada a reação fisiológica e patológica é a Ansiedade, um dos problemas citados por Esteve (1999). Ou seja, todos nós passamos por momentos de Ansiedade que são naturais de nossa condição humana, isso é uma condição fisiológica. A Ansiedade pode tornar-se uma condição patológica (doença que provoca taquicardia, falta de ar e dores no peito) devido a fatores diversos, entre os quais: estudo, trabalho, sentimento de fracasso ou de impotência para exercer uma atividade, trauma pela perda de alguém, entre outras condições.

afeta a sua percepção sobre suas próprias práticas, e, como influencia na criação de novas ideias e elementos.

A partir dos anos 80, estudos sobre o "pensamento do professor" passam a ser desenvolvidos superando alguns dos principais problemas teóricos e metodológicos enfrentados pela pesquisa processo-produto. Tais estudos, assim como formas alternativas de investigação de processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência que podem ser consideradas como pesquisas com os professores e pesquisas dos professores, passaram, nas últimas décadas, juntamente com as pesquisas sobre os professores, a produzir um corpo de conhecimentos mais explicativo de tais processos, possibilitando, muitas vezes, intervenções no sentido de sua promoção. Por pensamento do professor entende-se processos tais como percepção, reflexão, resolução de problemas, tomada de decisão, relacionamentos entre ideias, construção de significados. A análise da literatura atualmente existente revela diversidade de conceituação, de abordagens, de pressupostos teóricos e metodológicos na investigação dessa temática. Apesar de tais diversidades, há um denominador comum entre tais estudos, traduzido na preocupação que evidenciam em relação à compreensão: de como o conhecimento é adquirido e usado pelo professor; do processo de construção desse conhecimento e das circunstâncias que afetam tanto a sua aquisição quanto a sua construção e o seu uso. São estudos que consideram a importância das crenças e das teorias pessoais dos professores como base para suas práticas de sala de aula e para tomadas de decisões curriculares, embora a natureza desse relacionamento ainda não seja bem conhecida (MIZUKAMI, 2003, p. 206).

Tudo o que vem sendo mapeado e documentado sobre os valores, crenças e o processo de ensino e aprendizagem na relação entre professores e alunos vem tendo amplo aporte nas teorias da psicologia, psicologia da aprendizagem, nas teorias do currículo e também da linguagem.

Mizukami (2003, p.221) conclui que “Trata-se, por fim, de pesquisa dos professores porque, em muitas fases, implicou processos de investigação gerados, conduzidos e avaliados pelos professores”. Isso deixando claro a importância de tudo o que eles relataram nas especificidades de suas falas.

Em um tipo de estudo prático como um programa de mestrado profissional, que tem a intenção de produzir novos caminhos, alternativas e saberes em colaboração com os próprios sujeitos investigados, os detalhes das narrativas de cada um é material vasto para o trabalho conjunto entre o ambiente acadêmico e a escola.

Nada seria referência maior quando falamos sobre ensinar e aprender e relação entre professor e aluno, como a obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (1996) o último de seus clássicos publicados. A começar pela frase “não há docência sem discência”, faz-se ampla defesa ao vínculo afetivo estabelecido entre educadores e educandos.

Os professores comprometidos com o ideal freireano²⁵ de uma ação educativa-crítica são estes que se lançam sobre os desafios lançados e que nos põem a prova dia após dia. Em momentos tão conturbados de multipolaridade no sistema político-econômico mundial, porém, muitos tentam se esquivar da construção de práticas pedagógicas críticas em detrimento de sua ideologia política e é por isso mesmo que Freire afirma:

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. Na continuidade da leitura vai cabendo ao leitor ou leitora o exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática progressista ou conservadora ou se, pelo contrário, é exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica. Por outro lado, devo sublinhar que, de forma não-sistemática, tenho me referido a alguns desses saberes em trabalhos anteriores. Estou convencido, porém, é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativo-crítica (FREIRE, 1996, p. 14).

Em simples palavras, significa dizer que assumir para si o propósito de ser um professor comprometido com o desenvolvimento de saberes e práticas educativas alinhadas com a tarefa de despertar a consciência de seus educandos e de seu papel como cidadãos devem estar para além de se considerar progressista ou conservador, de esquerda ou de direita.

O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo colonizador e escravocrata e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antipovo, antidireito universal à escola pública. Uma burguesia sempre associada de forma subordinada aos centros hegemônicos do capital. A desigualdade econômica, social, educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante com objetivo de manter seus privilégios. Ao longo do século XX convivemos, por mais de um terço do mesmo, com ditaduras e submetidos a seguidos golpes institucionais como mecanismos de impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca dos direitos elementares do acesso à terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura (FRIGOTTO, 2017, p.20).

²⁵ Uma forma muito comum de se adjetivar um substantivo à seguidores de personalidades ou grupos influentes, como escritores, políticos, partidos ou ideologias políticas, cantores e etc. A exemplo disso temos Marxista de Marx, Petista relacionado ao Partido dos Trabalhadores, Piagetiano de Piaget ou Vigotskiano, de Vigotski e neste caso Freiriano para aqueles que se inspiram em Paulo Freire.

Esse é o um dos grandes males pelos quais as forças políticas dominantes esvaziam os ânimos de muitos profissionais da Educação, infiltrando na cabeça das pessoas e criando um consenso generalizado de ideais de neutralidade e de imparcialidade, que não condizem com a realidade, muito menos ainda quanto mais se acirram as desigualdades provocadas pelo crescimento desigual no mundo, que exige cada vez mais e nos oferece cada vez menos.

É impossível fazer educação isento de uma maneira de pensar onde o professor carrega consigo seus valores. “Ponto que merece destaque é o fato de a “Lei da Mordança” sinalizar para uma escola sem ideologias. [...] defender uma escola sem ideologia. [...] Afinal, educar é um ato político” (SOUZA e OLIVEIRA, 2017, p. 128). A par disso, é importante reforçar que os professores não podem mudar tudo, mas podem mudar alguma coisa.

4 OS SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ

Figura 01: Sede da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz-MA



Fonte: Maranhão Notícias, (2020)

Este capítulo tem por objetivo apresentar, analisar e discutir os resultados da pesquisa realizada com quatro professores de Geografia vinculados a rede municipal de educação da Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz (SEMED). Ele é composto pelo registro das entrevistas com os professores e pelo pensamento de alguns dos autores tomados como referência. Essas leituras nos deram suporte não apenas no sentido de pensar e no que perguntar, mas como perguntar e de que forma também conduzimos o roteiro de entrevistas a fim de deixar os participantes a vontade para expressarem seus pontos de vista.

O capítulo está dividido em quatro partes. A primeira compreende o perfil dos professores entrevistados e suas motivações pessoais e familiares para ingresso no magistério. São professores vinculados à rede municipal de ensino de Imperatriz e distribuídos em três escolas. A segunda aborda a formação acadêmica e os primeiros anos de docência. Na terceira parte aborda-se os espaços de interação entre universidade e escola. Por fim, analiso a práxis pedagógica e os saberes da experiência de cada docente.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

Para analisar os saberes e práticas pedagógicas dos professores de Geografia parti do entendimento de que cada decisão e cada ação desses sujeitos estão

inseridas num contexto maior, que transcende suas cotidianidades pessoais, a sala de aula e à escola. São implicações decorrentes de uma complexidade maior que é a sociedade como um todo. Embora a SEMED tenha um peso muito grande por meio de seus projetos, programas e planos, cada professor, ao receber tais orientações, as inclui na sua prática pedagógica de forma particular e singular. Tardif (2012) aponta que o saber-fazer é lapidado pelo professor segundo sua personalidade, o contexto escolar, seus pares e alunos. Ele adapta e retraduz os conhecimentos adquiridos em um saber-fazer bastante diversificado e de natureza diferente no exercício do trabalho docente.

Portanto, cabe-nos, como ponto de partida, indagar quem são esses sujeitos e como eles se constituíram professores e com quais saberes estão conduzindo suas práticas. As informações tiveram como base as respostas obtidas no decorrer da entrevista realizada com cada um. As respostas de cada entrevistado se aproxima do que Garcia (1994, *apud* ALMADA, 2005) define como *história oral*. Segundo essa autora, a história oral é um termo amplo que recobre uma grande quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. “Colhida por entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo” (GARCIA, 1994, *apud* ALMADA, 2005, p. 17). O conteúdo dos relatos permitiu traçar um perfil de cada docente, especialmente no tocante a sua opção pelo magistério.

O professor aqui definido como P1 é especialista em Gestão Ambiental de Áreas Protegidas e é licenciado em Geografia. Ambos os cursos, graduação e pós-graduação, foram concluídos na UEMA, Campus Imperatriz. O professor, inclusive, já atuou nessa instituição com vínculo temporário, ministrando as disciplinas de Geografia Física.

Para o professor a cultura parental e familiar foram os pilares fundamentais na sua decisão e escolha de se formar professor, tendo desde avós a irmãos que atuaram ou atuam na área. Essa fala é bastante relevante uma vez que trata da sua bagagem de formação, algo que vários teóricos da educação referenciados neste trabalho apontam.

No início dos anos 2000. Na minha família tenho avó, irmã, primos que são professores e isso de certa forma me influenciou, mas o que mais me motivou a ser professor foi a ideia / ação de poder transformar e marcar a vidas de crianças, jovens e adultos através do poder da educação (P1).

Nas próximas seções entraremos mais em detalhes acerca desta etapa de escolhas do professor, além de analisarmos suas observações sobre o que ele descreve como “ação de transformar e marcar vidas de crianças, jovens e adultos”. Isso será melhor apresentado na seção sobre a sua construção de saberes, sobretudo de Geografia Crítica e Progressista.

O professor P2 é especialista em Metodologia do Ensino Superior, é licenciado em Geografia e Pedagogia. A especialização e a graduação em Geografia foram cursadas na UEMA, campus de Imperatriz e a graduação em pedagogia foi cursada na UFMA. Exerce o ofício de professor entre as duas áreas há quase 15 anos.

O professor foi bastante receptivo e atencioso conosco e uma grande surpresa que tivemos no primeiro contato foi que o mesmo informou ter participado do primeiro processo de seleção para o PPGFOPRED e que atualmente em 2021 se candidatou novamente a uma das vagas.

É um prazer poder contribuir com esta pesquisa, eu me formei em Geografia pela UEMA e em pedagogia pela UFMA. E inclusive agora tive minha inscrição deferida no processo seletivo e estou a buscar uma vaga no Mestrado Profissional em Educação PPGFOPRED.

Pelo depoimento do professor podemos deduzir que ele se insere na categoria dos profissionais que estão em busca de aprimoramento profissional constante. Para Tardif (2012) o profissional deve conduzir em sua prática para um modelo de ensino que privilegie, antes de tudo, o contato mais próximo com o contexto que está inserido e, em suas palavras, saber-fazer e de saber-ser.

O professor P3 é doutorando do Programa de Pós-graduação em Ensino - PPGENSINO da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES sediada em Lajeado-RS, instituição onde também concluiu o curso de Mestrado. Graduou-se em Geografia – Licenciatura - pela UEMA em 2008. É também graduado em Pedagogia e tem vários cursos de Especialização. Exerce a atividade docente desde o ano de 2005. Com bastante tempo de carreira docente, ele explica o início precoce ainda antes da colação de grau e os porquês da escolha da formação em Geografia licenciatura e do

gosto por ser professor. Seu gosto pela carreira docente vem desde sua formação ainda no ensino médio como ele mesmo afirma:

Durante o ensino médio eu cursei a modalidade vinculada ainda ao curso de magistério, isso foi fundamental para mim que já me inclinava ao gosto pela carreira docente. Isso foi o que me despontou para os primeiros anos como professor na educação básica e posteriormente a escolha do curso na época do vestibular (P3).

Atualmente o professor desempenha serviços técnicos na parte do núcleo de formação de professores da rede municipal de ensino de Imperatriz, além de estar vinculado como professor também em outro município da região, atuando na área pedagógica de educação inclusiva e de atendimento educacional especializado.

Por fim, apresento o quarto professor entrevistado (P4). Ele é especialista em Gestão, Orientação e Supervisão escolar e graduou-se em Pedagogia pela UEMA em 2001. Não licenciado em Geografia, está lecionando essa disciplina porque cursou o quarto ano adicional na área de Estudos Sociais, o que lhe permite atuar até no sétimo ano do Ensino Fundamental nas áreas de Geografia e História.

Não decidi ser professora de Geografia. Na distribuição da carga horária das escolas em que trabalhei como eu tinha o antigo Quarto Ano Adicional isso me dava o direito de trabalhar até a sexta série do Fundamental, inclusive quando fiz o concurso, fiz para professores de primeira a sexta série do Ensino Fundamental. Então como sempre tive afinidade com as Ciências Humanas, as minhas disciplinas alternavam entre História e Geografia (P4).

O professor P4 possui uma longa experiência atividade docente como professor da Educação Básica, já tendo atuado em espaços diversos na rede municipal. Sua situação merece uma reflexão mais aprofundada porque esbarra em uma situação recorrente na rede municipal de Educação de Imperatriz, bem como faz parte da realidade de vários outros municípios do Brasil, que é o fato de professores atuarem em uma área que não é a de sua formação.

Segundo Tardif (2012), não raro, quando professores são indagados sobre os saberes que possuem e sua relação com os mesmos, a resposta recai sobre os saberes práticos ou experienciais. Ou seja, aqueles adquiridos em suas atuações cotidianas. É uma questão bastante emblemática porque, por um lado, podemos questionar esses saberes, mas não podemos duvidar das competências dos profissionais que eles propiciam. Por outro lado, os saberes experienciais não são

oriundos nem dos currículos e nem da formação inicial, mas correspondem à cultura docente em ação, também chamado saberes práticos. Ao lidar com problemas concretos, da prática, o docente uma competência que o faz desenvolver os *habitus*, que lhe torna capaz de enfrentar estes problemas concretos. Estes *habitus* são os macetes, o saber-fazer docente que têm suas origens na prática cotidiana (TARDIF, 2012).

O processo formativo nos cursos de pós-graduação *lato sensu* representam um valor muito grande para os professores aqui entrevistados tem se constituído na principal fonte de formação continuada. Embora seja uma alternativa salutar, não se percebe a preocupação com a continuidade do aprimoramento profissional no campo da Geografia.

O ambiente de convivência familiar é um marco relevante na construção da identidade de toda e qualquer pessoa despertando maior ou menor interesse e aptidão para a carreira nos estudos e em atividades profissionais de trabalhos diversos. A cultura do núcleo familiar é onde a nossa identidade começa a ser moldada, seja por influência dos pais, irmãos mais velhos e quem mais faça parte da nossa vida.

Nesse sentido, indagamos aos professores sobre a importância e influência da família sobre sua formação e sobre seus primeiros passos no cotidiano da vida escolar e inspirações para as suas escolhas pela carreira de professor.

Com toda certeza eu tive uma ótima base familiar e escolar na minha formação/educação, essa base me ajudou bastante na construção e sedimentação de meus conhecimentos empíricos. Quando fiz vestibular para Geografia na verdade eu sempre soube o que realmente queria ser professor (P1).

Os meus pais não eram pessoas muito instruídas, mas me incentivaram. Além disso eu sempre fui um bom aluno na escola e tive professores excelentes. O mais curioso é que foi quando servi o exército que peguei gosto por Geografia, nas atividades cotidianas do treinamento militar, por exemplo, quando aprendíamos técnicas de localização pelas estrelas e astros, utilizando bússolas e GPS. Anos mais tarde eu escolhi cursar Geografia (P2)

Quando eu era estudante me recordo de uma excelente professora de Geografia... Ainda me vem em mentes os conteúdos de Geopolítica... Época dos Estados Unidos no governo Bush... São ramos onde temos bastante espaço interdisciplinar assim como na História e isso me fascinava! Depois no ensino médio cursando o magistério eu fui ainda mais naturalmente tendo grande inclinação ao gosto por ser professor (P3).

Eu cresci em um ambiente de muita pobreza e sempre estudei em escola pública! Apesar disso minha mãe sempre lutou muito por mim! Posso dizer

que passaram em minha vida muitos bons educadores, apesar de que a minha educação foi sim de um modelo bem tradicional.” (P4)

Como se percebe, a trajetória percorrida pelos professores para tornarem-se profissionais desenvolveu-se de modo bastante semelhante. E ao contrário do que revela o senso comum, a escolha de uma profissão não depende somente das características próprias de sua personalidade, mas depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional (ARROYO, 2000). Isso fica bastante claro nos depoimentos a seguir.

A escolha do magistério pelo professor P1, segundo ele, resulta de uma decisão consciente. Ele deixa claro que queria ser professor, porém, não deixa claro que queria ser professor de Geografia. Tardif (2012) aponta que a qualidade profissional do professor procede de um complexo e rigoroso processo de domínio teórico, científico e reflexivo. Para tanto, ele deve ter clareza do campo de conhecimento que deseja atuar. Quando alguém diz que é professor, está afirmando que pertence, profissionalmente, a uma categoria. Categoria essa, que não abarca a todas as especificidades e complexidades de todas as áreas de conhecimento.

O professor P2 já deixa claro o fascínio que a Geografia desde a Educação Básica e aponta que, ao ganhar de presente um GPS percebeu a utilização prática dessa ciência. Na Geografia Escolar os conhecimentos sobre Orientação e Localização, as Geotecnologias e Sensoriamento Remoto, fazem parte dos componentes curriculares para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e novamente para os alunos 1º ano do Ensino Médio. As palavras do professor nos remete, de cara, a uma afirmação de Lacoste (1988): “A geografia: isto serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”. Ao relatar as suas experiências em treinamentos militares por meio de técnicas de orientação e localização e com o uso de geotecnologias. Embora o Brasil seja um país onde raramente se envolva em guerras ou conflitos, esse tipo de treinamento é comum nos treinamentos militares dos países.

Ao longo de todos os anos da Educação Básica o ensino de Geografia trabalha com a leitura e interpretação de mapas, gráficos, tabelas e demais elementos onde se utilizam recursos matemáticos como estatística, probabilidade, razão e proporção, porcentagem, entre outros elementos. Esses conteúdos fazem parte do que os professores denominam por “Alfabetização Cartográfica”, como citado em Barbosa

(2018). O currículo escolar por meios dos documentos nacionais e estaduais enfatizam a utilização das técnicas de Alfabetização Cartográfica para o pleno desenvolvimentos dos alunos quantos as competências e habilidades com os conhecimentos geográficos.

O professor P3 trata desta temática com brilho nos olhos ao falar de professores que marcaram a sua trajetória como estudante com as aulas em que tratavam sobre as crises por disputa de poder político-econômico. Algo que costuma nos aproximar ou admirar mais determinados professores está ligado à sua sutileza e maestria com que ministra suas aulas e nos prende a atenção, e muitas vezes pelo nosso gosto pessoal e natural por algumas disciplinas em detrimento de outras, o que fica claro nas palavras do P3.

O relato do professor P4, ao descrever sua infância difícil, deixa implícito que o escolarização despontou como a alternativa mais viável para sua mobilidade social. Fica fácil entender sua opção pelo magistério.

Cabe-nos questionar em que medida o magistério, especialmente a opção pelo curso de Geografia, pode ser entendido como uma escolha profissional considerando suas preferências pessoais para os professores aqui entrevistados, com exceção do professor P2. Arroyo (2000), ao analisar a relação entre a escolha do magistério com as condições sóciohistóricas e políticas, constata que a maioria dos professores que opta pelo magistério traz traços marcantes das condições sociais de onde se originam: “A condição de vida está presente nas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a que queremos, mas a possível” (ARROYO, 2000, p. 126). No mesmo sentido Lukács (1979) aponta que o homem como ser social, cria mecanismos, estabelece mediações, escolhe, entre as opções postas, a que melhor condiz com o resultado esperado. Nesse contexto, está contido um processo que o autor denomina *reflexo da realidade na consciência*, que é a síntese dialética entre a realidade objetiva e o sujeito.

4.2 A formação acadêmica e os primeiros anos de docência

É sabido que a institucionalização de Universidades públicas no Brasil sofreu um grande atraso em sua implantação se comparado demais países da América Latina. As primeiras instituições surgiram como faculdades de educação, direito e

medicina mantidas por estados e municípios, comunidades religiosas e associações filantrópicas.

Durante muitas décadas e até pouco tempo, os cursos de formação de professores eram bastante precários e visavam suprir a grande demanda do número de escolas que cresciam. Licenciaturas curtas e curso normal de magistério foram algumas formas de mitigar tais problemas.

Os quatro professores que participaram de nossa pesquisa têm idade e tempo de experiência variados e se formaram em épocas distintas, embora, em geral, tenham experimentado situações semelhantes em muitos aspectos, conforme relatam nos depoimentos abaixo.

A minha formação foi falha, faltou a prática de algumas disciplinas e isso de certa forma limitou um pouco meu processo de ensino e aprendizagem e na aplicabilidade de minhas práticas pedagógicas. As primeiras experiências em sala de aula com alunos foram momentos desafiadores e de bastante reflexão a respeito de minha profissão. Apesar das limitações iniciais eu não tive a sensação de impotência e vontade de desistir (P1).

Minha trajetória acadêmica foi atravessada por períodos de greves, que eram recorrentes! Mas meu envolvimento com a iniciação científica pelo Pibid (Um programa que oferece bolsas de iniciação à docência) me trouxe bastante contato com a realidade educacional da escola pública, experiência que tive por dois anos (P2).

Apesar de ter formado em 2008 eu ainda sou do tempo do retroprojetor. Os computadores éramos nós mesmos quem deveríamos alugar se quiséssemos utilizar! Eu diria que foi uma formação média. Mas é muito claro pra mim que só aprendemos de fato na prática e como isso nem me refiro ao estágio, o que não deixa de ser uma experiência bastante tímida... Realmente a prática é quem forma, quem prepara, isso em outros segmentos profissionais e também na sala de aula (P3).

Na verdade, comecei a trabalhar aos 15 anos, quando ainda estava cursando o segundo grau (Magistério), e inclusive o meu primeiro trabalho já foi como professora primária. E acredite, pensei em desistir dessa profissão em uma determinada época, não por causa do labor da sala de aula, mas sim pela desvalorização dos docentes. A minha graduação foi através do Programa de Capacitação de Docentes (Procad)²⁶, ou seja, um curso destinado a formar professores em exercício de sua docência, em período de férias durante três anos. Então por mais que nos esforcemos, é tudo muito resumido, mas como

²⁶ Programa criado pela Resolução nº 102/92, este programa tinha a finalidade de alcançar todo o estado do Maranhão com os cursos de Letras, Pedagogia, História e Ciências – com habilitações em Matemática, Química, Física e Biologia, nos Campi de São Luís, Bacabal, Caxias, Balsas e Imperatriz. Esses municípios eram definidos como polos e recebiam os professores dos municípios circunvizinhos. O PROCAD era um complexo convênio entre o Estado, as Prefeituras e a Universidade, que acabou transformado em uma grande plataforma política. Dois reitores da universidade que, cujos mandatos coincidiram com a vigência do programa, se elegeram deputados (ALMADA, 2011).

já tínhamos a prática de sala de aula facilitava muito o aproveitamento de tudo que nos passavam (P4).

De acordo com os depoimentos acima, podemos elencar algumas constatações comuns quanto a formação inicial de cada um dos professores. Todos eles apontam que a formação inicial possibilita a aquisição de saberes científicos e pedagógicos, mas todos apontam defasagem em relação a apropriação desses saberes. Também que há um grande distanciamento entre os saberes produzidos pela formação inicial e os saberes necessários ao exercício da docência. E isso fez com todos eles tivessem que buscar os saberes da própria experiência para o exercício profissional como recomenda Tardif (2012). Este autor defende que não deve haver uma separação entre o conhecimento advindo da universidade e a realidade vivida pelo professor no cotidiano escolar. Ou seja, defende a ideia de uma relação entre os saberes da formação profissional e saberes extraídos da prática docente. Para tanto divide os saberes que compõem a profissão docente em quatro, e os define como plurais, mesclados pela junção dos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Os Professores P1, P2 e P3 relatam que a formação inicial não foi suficiente para que eles desenvolvessem uma prática pedagógica condizente com as exigências da realidade educacional. Portanto, suas práticas, em geral, estão sendo pautadas pela experiência individual adquirida no exercício da própria docência. Nesse sentido, Tardif (2007, p. 241) afirma que:

[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos, então, a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais.

O professor P4 também traz a queixa de que sua formação foi muito resumida, mas “[...] mas como já **tínhamos a prática de sala de aula** facilitava muito o aproveitamento de tudo que nos passavam” (P4, grifo meu). Sua afirmação contempla o posicionamento de Pimenta (2006) que aponta a necessidade de articulação teoria/prática como uma das questões principais a ser considerada nos processos de formação inicial e/ou continuada. Fato esse que fica bastante evidente na fala do professor P3 quando aponta a importância da Iniciação Científica através do Pibid e o P4, quando aponta sua formação através do Procad.

A Iniciação Científica e programas de iniciação à docência são oportunidades enriquecedoras na trajetória de formação do aluno tanto do ponto de vista do contato com a pesquisa quanto pela experiência com a atividade prática em sala de aula, pois, trata-se de uma inserção muito maior e mais aprofundada que o estágio docente, que muitas vezes deixa grandes falhas, dúvidas e incertezas do professor em formação quanto ao seu potencial para o bom desempenho do trabalho pedagógico.

O professor P3 bate na tecla do que temos dito em conformidade com os teóricos que discorrem sobre a aprendizagem na prática, e, sobre a reflexão na ação. Conforme dito por ele o estágio acadêmico curricular é uma experiência obrigatória na etapa do processo de formação, mas que não contempla de fato uma experiência ou mergulho completo na profissão docente.

Talvez o fato de não ter obviamente a responsabilidade pelas turmas no estágio ou mesmo pelo período reduzido de tempo desta experiência, boa parte dos estudantes universitários não veem um bom aproveitamento nesta etapa de sua formação. Isso sem contar a negligência dos que apenas se aproveitam dos que detêm mais habilidade na hora de ministrarem as aulas às turmas em situações de estágio em dupla.

A professora P4 iniciou sua carreira muito jovem por ter concluído do curso de magistério, antiga modalidade que preparava estudantes do ensino médio para a carreira de professor, como um ensino médio de modalidade técnica. Esse curso foi durante muitos anos aproveitado para inserir na docência professores aptos a trabalharem com a educação infantil e anos iniciais.

Esses depoimentos demonstram que a relação teoria e prática é um dos problemas e dilemas não muito bem resolvidos nos cursos de formação inicial, porque não se constitui efetivamente como problema. Para Cavalcanti (2012), a teoria e a prática precisam ser elementos presentes e imbricados na formação inicial, com vistas a preparar os professores de Geografia para atuarem em conformidade com as necessidades educacionais.

Ainda relacionado as suas experiências iniciais com os saberes e práticas pedagógicas o professor P3 nos faz o seguinte apontamento:

Eu sou aquele tipo de professor que balança sempre a bandeira da interdisciplinaridade! É possível e necessário se trabalhar a Geografia atrelada aos outros ramos do conhecimento! É muito útil e essencial poder estudar Geografia e se conectar à Língua Portuguesa, com os gêneros

textuais, a Matemática, e, dentro desta à Estatística, por exemplo e a partir dos dados fazemos uma interpretação analítica, para além dos dados quantitativos, ou com a História, com a qual a Geografia dialoga ainda mais e assim por diante (P3).

Aqui o professor dá ênfase em uma prática comum no exercício de suas atividades docentes e que é indispensável na Geografia: A interdisciplinaridade. Ensinar os conteúdos apoiando-se de conhecimentos relacionados a outras áreas é uma excelente forma de estimular o interesse e de facilitar a aprendizagem e a apropriação dos conteúdos.

Além da interdisciplinaridade a transversalidade pode ser adotada pelos professores da educação básica, até mesmo para que os alunos, desde já, se habituem com as novas propostas de provas de acesso ao ensino superior como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e alguns vestibulares carregados de uma linguagem nova e que dão grande foco a interdisciplinaridade e a transversalidade dos conteúdos, além de valorizarem a interpretação de textos, substituindo os velhos modelos de décadas passadas.

4.3 Espaços de interação entre a escola e a universidade

Esta seção se debruça sobre o ponto fundamental deste estudo que é a discussão sobre os desafios e possibilidades de espaço de atuação entre a Universidade e a Escola. A interação entre esses dois níveis de ensino vem sendo destacada como uma ação fundamental. No entanto, observam-se muitas críticas por parte das escolas em relação à falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade, a forma como os estágios são realizados, a descontinuidade das ações e a ausência de colaboração prática para a mediação das situações de ensino. Vejamos, a seguir o que dizem os professores entrevistados.

Vejo esse processo de parceria/ interação entre a escola e a universidade de forma bem tímida, embrionária, mas, de grande relevância para o crescimento / desenvolvimento e transformação de espaços educacionais. Vejo que o professor de profissão e formadores um completa o outro, ambos aprendem juntos, uma soma de esforços e conhecimento. A formação de professores é de fundamental importância para o crescimento: pessoal, intelectual, profissional do docente e conseqüentemente muito enriquecedor para o processo ensino aprendizagem dos alunos. Portanto, essa relação tende a ter um melhoramento com a interação/ aproximação universidades /escolas, trabalhando e aplicando técnicas/ metodologias pedagógicas

inovadoras através de pesquisas e conhecimentos direcionados para um melhor dinamismo das práticas docentes (P1).

Vejo com muita simpatia, e já observei em minhas vivências, que sempre que ocorreu essas práticas, foram momentos bastante proveitosos, que levaram a uma relação enriquecedora entre a universidade e a escola, muito embora como é sabido, isso é algo pouco comum na educação brasileira, muita coisa precisa ser discutida para melhorar essa relação entre os professores de base e da Universidade (P2).

Eu vejo grandes portas se abrindo no que concerne a espaços de diálogos entre a Educação de base e a Educação acadêmica universitária. A UEMASUL é no meu ponto de vista algo que veio pra mudar a realidade da nossa região desde a emancipação e descentralização às possibilidades de mais trabalhos e projetos de extensão que lá ainda são muito deficitários. O próprio curso de vocês que é um mestrado profissional em Educação é que talvez não à curto prazo mas que daqui a alguns anos trará grandes resultados para a nossa educação básica (P3).

Posso garantir, que é muito importante, com certeza essa interação traz para os professores a oportunidade de discutir, aprimorar, expandir, adequar e refletir acerca dos diversos saberes que se constituem em verdadeiros pilares para o desenvolvimento do ensino (P4).

Ao longo de nossos capítulos teóricos pudemos perceber que propostas e práticas de intervenção entre os espaços escolares e acadêmicos são tentativas mais recentes na pesquisa Educacional, particularmente a partir dos anos de 1990 aos dias de hoje.

Entendo que é muito comum o professor, na sua primeira experiência de trabalho, deparar-se com dificuldades e acreditar que a formação inicial não deu a ele a devida qualificação. Mas, aos poucos, ele vai construindo os saberes necessários para lidar com as situações do cotidiano e vai se amoldando ao vivenciar várias fazes. Sobre esse assunto Candau (1999) afirma que a profissão docente é marcada por fases e ela denomina essas fases como *ciclo de vida dos professores*. Tardif (2012) aponta que o professor, no início da carreira, mais precisamente entre os três a cinco primeiros anos de trabalho, constitui as bases dos saberes profissionais. Essa fase denominada de *choque com a realidade* como um período crítico, caracterizado por três fases: (1) pela passagem da condição de estudante à de professor, (2) pela iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola, (3) descoberta dos alunos *reais*. Há, portanto, um confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão em relação às experiências anteriores dos professores e às adequações a serem realizadas em função das realidades do

trabalho. Tardif (2007) defende que, ao vivenciar essas fases, o professor vai adquirindo uma experiência que lhe dá certezas em relação ao contexto educacional, que possibilita uma integração com a escola e a sala de aula, que confirma sua capacidade de ensinar.

O professor P1 tem plena ciência do que estávamos tratando na entrevista ao lhe questionarmos sobre as possibilidades de interação entre o ambiente escolar e as universidades, porém, ele vê como algo que caracteriza como um processo ainda “embrionário”, ou seja, na visão do professor, isso é algo que parece ainda bastante utópico, ou idealista e que requer muitos esforços para que possamos exercer práticas e atividades neste sentido em nosso sistema educacional. Não é tão difícil compreender que ao longo de vários anos de exercício da carreira como docente não tenha conseguido uma elaboração própria como professor de Geografia. Tardif (2012, p. 84) considera que entre os cinco ou sete primeiros anos da carreira são extremamente importantes na história profissional do professor, pois determina seu futuro e sua relação com o trabalho. Esses anos “[...] representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios, nos novos professores”. Complementando essa afirmação de Tardif, Candau (1999, p. 55) afirma que é esse o período de tempo para o “[...] professor deslocar o *locus* da formação continuada de professores da universidade para a escola de educação básica”.

Os demais professores (P2, P3 e P4) parecem, também, estar no mesmo compasso de espera. Os depoimentos desses professores não evidenciam que a escola é um local privilegiado de formação. Nesse *locus* ele aprende, desaprende, reestrutura o que foi aprendido formação inicial, faz descobertas e, portanto, é nesse locus que, muitas vezes, vai aprimorando sua formação.

4.4 A práxis na geografia e os saberes experienciais

A proposta deste tópico é analisar as narrativas dos professores sobre suas formas de organizar e preparar a aula considerando os métodos e técnicas, conteúdos adotados. Talvez de muitas formas esse tipo de questionamento em roteiro de entrevistas pareça ser um tanto comum nas pesquisas educacionais, mas a proposta aqui é justamente averiguar o que há de diferencial nas estratégias didáticas dos professores, bem como o que eles necessitam e não dispõem e, a partir daí, por meio

de suas contribuições, poderemos elaborar alternativas importante no produto da pesquisa.

Para além disso instigamos os professores a pensarem no conceito de “professor reflexivo”, muito comum nos teóricos já estudados como Ghedin (2006), Pimenta (2006) e Tardif (2012), além dos trabalhos consagrados de Paulo Freire (1967, 1987, 1996) que tratam da educação como ferramenta para a libertação no sentido de desenvolver autonomia e criticidade nos estudantes. Os depoimentos dos professores sobre os respectivos assuntos estão descritos nas falas abaixo.

Meu plano de aula organizo incluindo os principais elementos (conteúdos, objetivos, metodologia, propostas de avaliação) que serão analisados e aplicados no decorrer da ministração das aulas. Professor crítico e reflexivo é aquele que tem a preocupação/responsabilidade em não somente ministrar o conteúdo programático para os alunos mais fazer a relação desse conteúdo com o dia a dia desses alunos e levá-los a pensar e questionar, desenvolver o senso de criticidade. Na rede pública, as maiores dificuldades encontradas na prática docente são alguns modelos fechados / burocratizados como por exemplo: o currículo que ainda limita bastante a aplicação de um trabalho mais amplo, de forma interdisciplinar dentro das escolas. No momento de dificuldades conto geralmente com os próprios colegas professores e com as coordenadoras (P1).

Organizo meu plano de ensino, não apenas para fazer o aluno compreender os aspectos físicos do planeta, mais também fazer com que ele entenda, que pode ser agente de mudanças para tornar melhor e mais habitável o nosso mundo. E ser um professor crítico e reflexivo é isso, levar o aluno a ver além das quatro paredes de uma sala de aula. Fazer que ele reflita também, sobre a realidade social. As maiores dificuldades para se trabalhar uma geografia crítica: é o próprio Sistema Educacional Brasileiro, que foi criado e estabelecido para exaltar uma educação conteudista e apenas fornecedora de mão de obras para o mercado, menosprezando uma formação completa para a vida. Sistema esse, que privilegia uma educação “bancária”, como diz Paulo Freire, em detrimento de uma educação inovadora, que permita a educação integral do ser humano (P2).

Eu sempre fui um professor muito inclinado as tendências progressistas! O aluno sempre chega com algo, com uma bagagem, bagagem essa que faz parte da sua criação, núcleo familiar, formação, convivência, as pessoas em quem se inspiram, e é importante que os professores tenham essa sensibilidade de tentar abstrair do aluno isso que ele já tem e assim lhes dar voz, espaço, oportunidades, trabalhar e melhorar esses conhecimentos (P3).

Organizo meu plano, a partir de leituras, estudos, análises, vídeos, sempre pensando na melhor maneira de intermediar o ensino. Para mim, o professor crítico e reflexivo é aquele que é capaz de questionar sempre a sua prática pedagógica, até que ponto ela está sendo eficaz e ter sempre em vista que tipo de cidadão quer formar. É aquele professor que tem uma visão holística que seja capaz de perpassar as paredes da sala de aula. As maiores dificuldades são os próprios alunos que preferem os conteúdos trabalhados

de forma expositiva, alunos que não sabem ler, nem escrever e isso dificulta muito o trabalho de sexto ao nono ano. Os pais que muitas vezes exigem muito que o ensino seja de forma tradicional e falta de material didático. Sempre apelamos para a gestora, coordenadora (P4).

Para o professor P1 não é possível preparar alunos capazes de atuar como cidadãos, ensinando conceitos geográficos desvinculados da realidade ou que se mostrem sem significado para eles, esperando que saibam como utilizá-los posteriormente. Diante dessa realidade, apenas as mudanças realizadas nos conteúdos não contribuem para a Geografia deixar de ser tradicional. Isso vai ao encontro das afirmações de Moreira (1987, 104) ao defender que “[...] não basta, por exemplo, pôr-se um novo conteúdo sob a velha forma bem como não basta mudar para uma nova forma [...] se o velho conteúdo [...] é mantido”. É importante ressaltar que não é o conteúdo em si o nó da questão, mas a relação das teorias educacionais com a Geografia, que sustentarão como esse conteúdo será tratado, se de forma tradicional ou crítica.

O professor P2, devido a sua formação em Pedagogia²⁷ além de Geografia, demonstrou ter um bom conhecimento acerca das obras de Paulo Freire e ao longo da entrevista, em particular neste tópico, deu destaque a “Educação Bancária” conceito de modelo de Educação desprovida de pensamento crítico e que utilizamos aqui nesta pesquisa como um elemento de investigação muito importante. Para o professor, muito do que se configura no cenário do sistema educacional brasileiro está enraizado no sistema por meio das diretrizes, dos currículos e do livro didático. Destaco a parte em que o mesmo enfatiza que o sistema sempre teve como objetivo principal formar pessoas para o mercado de trabalho apenas, e que por isso a educação crítica e reflexiva.

Neste caso o poder e a capacidade indiscutível que os professores tem de trabalhar pensando em formar pessoas que reconheçam o seu papel como cidadão, seus direitos e deveres, compreender sobre política, economia, sociedade e os mais diversos temas fica comprometido pela forma como o sistema inibe a atividade docente, o que faz ainda com que os professores se acomodem à medida que completam mais anos de carreira.

²⁷ Não estou afirmando que a licenciatura em Geografia não estuda a pedagogia progressista. Estou afirmando que a pedagogia vê essa questão com mais profundidade.

A fala do professor P3 nos remete ao princípio de ensino e aprendizagem na relação professor x aluno, onde ambos aprendem por meio da sua bagagem de conhecimentos adquiridos em seus espaços de vivência e ao longo de seu desenvolvimento.

Essa característica de professores que dão espaço de fala aos alunos é um demonstrativo de respeito aos saberes dos alunos. Freire (1996, 15) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. “Por que não a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e o bem-estar das populações [...] uma vez que em determinados assuntos, sejam eles conteúdos curriculares, do livro didático ou de temáticas recorrentes, os alunos podem ter informações e conhecimentos de causa dos quais os professores não o tenham pessoalmente.

Merecem destaque, também, as experiências relatadas pelo professor P4, que busca sair do conforto da exposição e buscar questionar sua própria prática pedagógica, em que ponto ela está sendo eficaz e ter sempre em vista que tipo de cidadão quer formar. Embora seja difícil, no momento atual, fazer uma afirmação segura sobre as habilidades que o professor deve possuir para realizar o trabalho docente, mas entendo que a fala do professor P4 carrega uma certa ambiguidade. Por um lado, demonstra ter conhecimento metodológico, bom senso, responsabilidade com as atividades que se propõe a desenvolver. Mas por outro, sente-se fragilizado diante das cobranças dos pais²⁸ e demonstra dependência da gestora e da coordenadora. Lembrando que “Sempre apelamos para a gestora, coordenadora” é diferente de “Compartilhar com a gestora, coordenadora”.

Oliveira (2004, p. 217) chama atenção para a dinâmica que ocorre nas relações entre o ensino e a aprendizagem e define essa dinâmica como binômio ensino/aprendizagem:

[...] o binômio ensino/aprendizagem apresenta duas faces de uma mesma moeda. É inseparável. Uma é a causa e a outra, a consequência. E vice-versa. Isso porque o ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo; é um ir e um vir continuamente. Ensina-se aprendendo e aprende-se ensinando.

²⁸ Entendo que por mais que os pais pensem diferente da escola, a participação deles é sempre bem-vinda.

Essa ideia é também compartilhada por Freire (1996, p. 25) ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Assim sendo, o professor precisa entender que no ato de *aprender enquanto ensina* e ensinar enquanto aprende é um ato dialético e a dialética é conflituosa, exige um movimento que mobiliza diferentes formas de pensar. E nessas diferentes formas de pensar estão presentes os princípios da contradição. Não é fácil sair da visão inicial e sincrética para uma possibilidade de análise intencional e sistemática, visando a construção de sínteses na ação conjunta de alunos e professores.

Constatei que, conscientes ou não, os professores valorizam os conhecimentos pragmáticos em detrimento dos conhecimentos científicos. Essa constatação se manifesta em muitos momentos de suas falas. No entanto, apesar dessa valorização dos conhecimentos pragmáticos, percebi que os professores estão agindo orientado pelos saberes da prática, mas, também, orientados por uma racionalidade pedagógica adquirida na formação inicial.

5 AS NOVAS CONCEPÇÕES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: O produto da pesquisa

Figura 02: Capa do Produto de Pesquisa



Fonte: Produção do autor. (2021).

5.1 A ideia do produto

Após todo o processo de construção teórico-metodológica e da pesquisa de campo por meio da realização de entrevistas com os professores de Geografia da rede municipal de educação de Imperatriz – MA a ideia do produto de pesquisa teve

como base a elaboração de um livro de Geografia como guia de orientação pedagógica para os que os professores possam trabalhar os conteúdos locais.

Levando em conta o contexto no qual estamos inseridos, na região sul do Estado do Maranhão, com uma rica possibilidade de estudos na perspectiva histórico-geográfica elaboramos um material que tem como título **“Geografia da Região Tocantina e Sul do Maranhão: aprendizagens a partir da realidade local”**.

Para o desenvolvimento do livro de orientação pedagógica para os professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental utilizamos como norte de orientação o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, material que foi publicado em 2019 e a partir de 2020 e anos subsequentes servirá como referência aos professores da Educação Básica do estado do Maranhão no que tange as modalidades de ensino, podendo ser adotados pela rede estadual, municipais e pelas escolas da rede privada. (MARANHÃO, 2019)

O Documento Curricular do Estado do Maranhão por sua vez foi um material elaborado após a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que dispõe sobre as grandes áreas do conhecimento e disciplinas específicas, especificando os conteúdos, objetivos, habilidades e demais orientações pedagógicas para o ensino na educação básica de todo o Brasil.

Nesse foco, no estado do Maranhão, os procedimentos pedagógicos e metodológicos devem contribuir para que o aluno compreenda os diversos lugares de vivência, relacionando-os com o próprio cotidiano. Neste percurso, o aluno deve relacionar o que há de mais próximo do próprio cotidiano, com os elementos mais distantes da realidade em que esteja inserido. Desta forma poderá ter condições de comparar os diversos espaços, diferenciando-os em suas funções e percebendo as semelhanças e as diferenças que esses espaços possuem. Convém destacar que os procedimentos requerem planejamento, acompanhamento e gestão das dimensões que compõem o trabalho do professor, que implica diferentes objetos de aprendizagem, sistematização, criticidade, potencialidade e intencionalidade, entre outros aspectos que incidem no método de trabalho, que, por sua vez pode ser alterado a qualquer momento pelo educador, que tem nesse processo o papel de mediador. (MARANHÃO, 2019, p. 406)

Em síntese, o propósito maior deste material consiste em fornecer ao professor caminhos para que no processo de ensino e aprendizagem possa pensar e refletir de forma conjunta com os estudantes aspectos da Geografia Escolar trazendo ou aproximando estes conteúdos com aspectos dos fenômenos presentes em nossa localidade e na região, em especial dando ênfase as características do sul do estado do Maranhão.

O estado do Maranhão está em uma região de ecótonos²⁹ ou transição, o Meio Norte³⁰, entre o Nordeste de clima semiárido e predominância de vegetação de Caatinga e o Norte amazônico de florestas densas, além da presença do Cerrado ao Sul. Nesta transição, ocorre a presença de uma vegetação de palmeiras conhecida por Mata dos Cocais³¹ que avança também para outros estados vizinhos e sobretudo por isso “Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas.” (MARANHÃO, 2019, p. 5)

É devido a essa rica diversidade de nosso estado que mesmo com o recente “Documento Territorial do Estado Maranhense” podemos obviamente contar com sugestões muito ricas de atividades pedagógicas para se trabalhar dentro e fora da sala de aula com os nossos alunos de Geografia, porém, um documento auxiliar para a região sul do estado pode e deve atuar corroborando ainda mais, com uma maior riqueza de detalhes a serem produzidos em colaboração com os professores de Geografia que atuam na região e conhecem melhor as suas particularidades.

A figura (02) ilustra um quadro que sintetiza de modo geral para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) as Unidades Temáticas em Geografia:

- O sujeito e seu lugar no mundo;
- Conexões e escalas;
- Mundo do Trabalho;
- Formas de representação e pensamento espacial;
- Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Estas Unidades temáticas, foram elaboradas no âmbito das unidades temáticas propostas pela BNCC e direcionam os objetivos a serem alcançados ao longo da trajetória na relação entre os professores e estudantes na composição curricular dos estudos de Geografia.

²⁹ Região de transição. Mudança de um tipo de vegetação ou domínio morfoclimático para outro

³⁰ O Meio Norte é um conceito recente dentro da Geografia Escolar que subdivide a região Nordeste do Brasil em quatro subdivisões macrorregionais baseados em seus aspectos físicos e econômicos, sendo eles Meio Norte (MA e PI), Sertão (PI, CE, RN, PB, PE, AL, SE e BA), Agreste (RN, PB, PE, AL, SE e BA) e Zona da Mata (RN, PB, PE, AL, SE e BA)

³¹ Vegetação típica da transição Amazônia/Cerrado/Caatinga que se destaca por palmeiras como o Babaçu, a Carnaúba, o Buriti, entre outras.

Figura 03: Leitura da Geografia maranhense para o Ensino Fundamental

Unidades temáticas	Foco, conforme a BNCC (2017:360-362)	Objetivos para os anos finais do Ensino Fundamental
O sujeito e seu lugar no mundo	Noções de pertencimento e identidade.	Estabelecer diferenciações entre as fronteiras maranhenses, destacando os problemas ambientais e sociais decorrentes da expansão capitalista, e “o papel do cidadão, democrático e solidário” na produção e organização no Maranhão.
Conexões e escalas	Articulações multiescalares desde as interações familiares às espacialidades mais complexas, visando a compreensão das relações existentes.	Diferenciar as fronteiras maranhenses produtivas e as que apresentam fragilidades econômicas, com uso de gráficos e mapas dos aspectos físicos, ambientais, diversidades histórico-sociais.
Mundo do trabalho	Mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais.	Relacionar a geração de empregos e serviços como a inserção das novas tecnologias, nas atuais fronteiras geoeconômicas do estado do Maranhão, apontando os problemas socioambientais decorrentes.
Formas de representação e pensamento espacial	Domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, com ampliação gradativa de concepções de mapas e demais representações gráficas e cartográficas.	Analisar espacialmente as nove fronteiras geoeconômicas do Maranhão, por meio de mapas temáticos, painel de fotos históricas e imagens de satélites que comparem o processo evolutivo da ocupação espacial, sem perder de vista as especificidades históricas.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Articulações entre os processos de Geografia Física e Humanas.	Discutir as condições geofísicas, políticas, econômicas e culturais que explicam a localização e a estruturação das fronteiras geoeconômicas do Maranhão, apontando também as questões socioespaciais que as caracterizam.

Fonte: MARANHÃO/SEDUC (2019), com base na proposta da BNCC (2017).

O Documento do Território Maranhense para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) foi elaborado levando em consideração o que está disposto por séries na BNCC com todo o cronograma de estudos, porém, por trabalhar os assuntos de interesse do Maranhão e áreas próximas, enriquece ainda mais o

currículo e as possibilidades dos professores planejarem suas aulas com maior riqueza de conteúdo.

O documento do estado do Maranhão (2019) sugere para o trabalho pedagógico que a atuação dos professores se concentre em:

- Unidades Temáticas;
- Objetos do Conhecimento;
- Habilidades;
- Atividades Sugeridas.

Da forma que se segue o currículo elaborado pelo Documento Curricular do Estado Maranhense para as séries dos anos finais do Ensino Fundamental, o nosso trabalho consiste em elaborar estes mesmos conceitos trazendo as Unidades Temáticas, os Objetos do Conhecimento, as habilidades, atividades sugeridas, além de procedimentos de avaliação com atividades, com abordagens da realidade sul maranhense no produto **“Geografia da Região Tocantina e Sul do Maranhão: aprendizagens a partir da realidade local”**, e que dele se possa fazer proveito e dar destaque para a nossa comunidade local de professores, estudantes e acadêmicos de base e da universidade no sul do Maranhão.

O livro de apoio pedagógico **“Geografia da Região Tocantina e Sul do Maranhão: aprendizagens a partir da realidade local”** seleciona uma amostragem de conteúdos referentes as séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com propostas de abordagens em capítulos para o 6º, 7, 8º e 9º ano respectivamente.

6 CONCLUSÃO

Toda pesquisa e todo estudo científico, qualquer que sejam suas áreas, demandam do pesquisador capacidades pessoais como tempo, disposição, tranquilidade, serenidade, paciência, entre inúmeros outros atributos que poderíamos

descrever. Além disso, exigem capacidades científicas como o cuidado com os referenciais teóricos e a abordagem metodológica são elementos fundamentais para o necessário rigor da pesquisa e, conseqüentemente, da qualidade final dos dados coletados e da análise dos resultados.

Ao longo da jornada na Pós-Graduação *Strictu Sensu* seja nos cursos de Mestrado ou de Doutorado o pesquisador se depara com desafios cotidianos a cada leitura, a cada momento de estudos coletivos ou em nosso cantinho especial e favorito de estudos, na troca de saberes nos seminários temáticos nas disciplinas com os docentes e discentes do programa. Enfim, nunca foi fácil, mas é um processo enriquecedor, de muitas aprendizagens e de experiências enriquecedoras.

A pesquisa educacional sempre foi movida por dificuldades, muitas das quais relatamos aqui neste estudo como a desmotivação, falta de empenho ou recusa de muitos sujeitos - professores, coordenadores, gestores, secretários e demais pessoas de cargos importantes - movidos por certos receios particulares, estresse de trabalho, adoecimento, o que identificamos como o “mal estar docente”.

Em tempos como este, assolados pela pandemia de COVID-19³², as dificuldades para a realização de pesquisas para estudos científicos em Educação tiveram suas dificuldades potencializadas, ainda mais para a realização de estudos como estes que demandavam o contato com profissionais em exercício das práticas docentes. O auxílio de amigos e profissionais dispostos a colaborar é algo de intensa gratidão em meio a esse turbilhão de sensações.

Iniciei esta pesquisa indagando sobre a percepção dos professores de Geografia sobre os saberes que orientam suas práticas pedagógicas e quais as implicações decorrentes dessa percepção. Esta indagação foi fruto de inquietações minhas ao constatar que durante graduação em Geografia, grande parte dos acadêmicos se preocupava em pesquisar temas relacionados a bacias hidrográficas, poluição, aspectos socioeconômicos ou de urbanização, desprezando, assim, os saberes pedagógicos relacionados ao cotidiano do interior das escolas de Ensino Fundamental como se estivessem cursando o bacharelado e não uma licenciatura.

Ao longo do presente estudo apoiiei-me em teóricos voltados para a Geografia como ciência e como disciplina pedagógico-escolar. As leituras feitas evidenciaram que o movimento de renovação da ciência geográfica tem contribuído,

³² Doença viral provocada pelo contato com o Coronavírus e que atinge o sistema respiratório, podendo ser assintomático ou provocar sintomas leves na maioria das pessoas.

significativamente, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inovadora por parte dos professores. Mas, esse movimento ainda não rompeu com a chamada *Geografia Tradicional*, de herança positivista. Mas, disso, as leituras mostraram que o conhecimento geográfico vem sendo produzido de forma dinâmica e intensa, marcado pela existência de diferentes paradigmas, os quais contribuem sobremaneira para o desenvolvimento da ciência geográfica e para a renovação de seu objeto. Além disso, o referencial teórico, aqui analisado, apontou, também, para duas questões fundamentais. Uma refere-se ao fato de que não há ensino de Geografia de qualidade sem uma apropriação teórica, também, de qualidade. Outra, refere-se, também, a necessidade de uma formação didático-pedagógica, também, de qualidade. Porém, cabe registrar que além desses saberes, destacam-se, também, os saberes da experiência, provindo das práticas do professor no seu fazer pedagógico cotidiano.

Outra coisa que também ficou muito clara nos referenciais teóricos aqui analisados é que esses saberes não podem ser apropriados como categorias isoladas, mas mesmo tratando de assuntos diferentes, formem uma síntese geral na formação dos docentes. Resumindo, não deve haver separação entre teoria/prática, conhecimento científico/conhecimento pedagógico na formação do professor de geografia.

Na etapa da pesquisa de campo, por meio de uma entrevista semiestruturada, foi possível ouvir quatro professores que atuam como docentes de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal da Secretaria de Educação de Imperatriz. Nesse processo, instiguei os mesmos a refletirem sobre suas próprias práticas e de que forma suas experiências profissionais têm contribuído para que eles produzam os saberes necessários às suas práticas e ações cotidianas do exercício docente. Nesse sentido, a pesquisa revelou aspectos importantes, específicos na construção dos saberes docentes e das práticas pedagógicas de ensino dos conteúdos de Geografia de cada um dos quatro professores entrevistados.

Em relação a escolha da profissão, todos mencionaram que a escolha pela carreira do magistério foi pessoal, mas apenas um deles deixou claro que optou, profissionalmente, pela Licenciatura em Geografia. É como se, para os demais, a categoria magistério fosse única e nela não existissem as especificidades que são fundamentais numa escolha profissional. No entanto, ser professor de Geografia não é a mesma coisa que ser professor de História, por exemplo. Cada área de conhecimento tem sua epistemologia própria. Isso porque o que confere um teor

científico a uma dada ciência é, justamente, a existência de um objeto que lhe seja particular e de um método próprio de investigação desse objeto. Além disso, ficou claro, nas linhas e entrelinhas de suas falas, não só suas aptidões pessoais, mas fatores históricos e socioculturais, definidos por elementos de ordem econômica, política, educacional que perpassaram o meio de cada um deles.

Os professores afirmaram que a formação inicial deixou muitas lacunas. Isso revela a complexidade da formação humana, porque cada ser é único. Por mais que a formação inicial problematize sobre quais os tipos de preparação teórico-científica e pedagógica e quanto elas são necessárias para formar os futuros professores, não vamos ter uma formação inicial cem por cento eficaz. Os saberes da docência são plurais e adquiridos por diversas fontes, desde a formação adquirida na academia, até o saber adquirido na prática, no cotidiano. Mas, se por um lado a pesquisa revelou que os professores ainda estão presos aos saberes acadêmicos, adquiridos na formação inicial, por outro, já estão lançando mão e fazendo uso dos saberes da experiência. Esses saberes têm possibilitado a eles interpretar, compreender e orientar seu trabalho na escola e na sala de aula.

É comum o professor deparar-se com dificuldades e acreditar que a formação inicial não deu a ele a devida qualificação. Mas, é comum, também, aos poucos, ele ir construindo os saberes necessários para lidar com as situações do cotidiano e, aos poucos, ir moldando na vivência de seus afazeres. E isso também, ficou muito claro na pesquisa. Como também ficou claro que está havendo assimilação de saberes práticos específicos das escolas onde trabalham, com suas rotinas, valores, regras, pois, do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

A pesquisa constatou que existe pouca disponibilidade e iniciativa do professor em buscar o seu aprimoramento intelectual. Embora eles tenham cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento, mas não estão ligados à Geografia.

A pesquisa revelou que grande parte das dificuldades dos professores, consiste em problemas recorrentes não apenas da realidade e do contexto do estado do Maranhão e do município de Imperatriz, mas, de várias unidades e sistemas de ensino espalhadas pelo território brasileiro. Percebe-se, pela fala dos professores, que os problemas que dificultam a sua prática pedagógica não estão relacionados apenas aos aspectos pedagógicos. Eles vão além. A estrutura escolar ainda não está preparada para um modelo de ensino que articule o conhecimento com a realidade

social de cada aluno e dê condições para que o professor desenvolva um trabalho docente que atenda as exigências do contexto socioeducacional.

Por fim, entendo que há muito que refletir sobre a temática tratada nessa pesquisa e sobre os possíveis caminhos para se pensar os saberes e as práticas pedagógicas do professor de Geografia. Certamente, muitas questões ficaram em aberto para estudos posteriores. No que diz respeito à importância desta pesquisa, espera-se que ela possa contribuir para que os profissionais envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem reflitam sobre sua prática pedagógica e a ressignifiquem dentro de suas expectativas e das expectativas de seus alunos.

REFERÊNCIAS

ALMADA, Francisco de A. Carvalho. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005.

Dissertação (Mestrado). Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará, Belém do Pará.

_____. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário: uma análise a partir da teoria histórico-cultural.** 2011. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Campus de Marília. Marília, 2011.

AGUIAR, Waldiney Gomes de. Didática da geografia: um processo de ensino e aprendizagem. *In*: CASTELLAR, Sônia Vanzella. (Org.). **Geografia escolar: contextualizando a sala de aula.** Curitiba: Editora CRV, 2014. p. (119-127).

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997b.

BARBOSA, Ronaldo dos Santos. **Linguagem cartográfica e ação comunicativa: a racionalidade nas práticas docentes dos professores de geografia do ensino fundamental.** 2018. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

BRASIL. Referências: BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015,** de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico populacional 2010.** Brasília: IBGE, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/PNAD Contínua 2020**. Brasília: IBGE, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro – RJ: Bertrand Brasil editora, 2007.

BOURDIEU, Pierre Félix; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. (217-227).

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. *In*: **Formação de professores: concepções e práticas em geografia**. ROSA, Dalva E. Gonçalves. et al. Goiânia: Editora Vieira, 2006. p. (27-49).

_____. Formação continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. *In*: ZANATTA, Beatriz Aparecida e SOUZA, Vanilton Camilo de. **Formação de Professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da geografia**. Goiânia: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica – NEPEG, 2008. p. 85-102.

CASTELLAR, Sônia Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de; SEFERIAN, Ana Paula Gomes. Os lugares da escola na sociedade e o processo de ensino e aprendizagem. *In*: CASTELLAR, Sônia Vanzella. (Org.). **Geografia escolar: contextualizando a sala de aula**. Curitiba: Editora CRV, 2014. (81-100).

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **E agora, como fica o ensino da geografia com a globalização?** Boletim Gaúcho de Geografia, 21: 95-97, ago., 1996. Associação Brasileira de Geógrafos. AGB: Porto Alegre, 1996. Versão online disponível em Portal de periódicos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS): <http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38634/26359>

CHARLOT, Bernard. Relação com o Saber, **Formação de Professores e Globalização: Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOFOLETTI, Antonio. As perspectivas dos estudos geográficos. *In*: CRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1985.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuti. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola sem Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2017. p. (57-62)

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, António Sampaio da. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. (93 – 124).

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **A metodologia da pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa**. Presidente Prudente: Revista Nuances: estudos sobre educação. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, UNESP – ano IX, v.09, nºs 9/10, jan./jun. e jul./dez. 2003. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/404>> Acesso em 16 de jun 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola sem Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2017. p. (17-34).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUERRA, Yolanda M..VEJEZ, **envejecimiento y eugenesia en colombia. Consideraciones históricas: historical considerations**. rev.latinoam.bioet. [online]. 2016, vol.16, n.2, pp.140-161. ISSN 1657-4702. <http://dx.doi.org/10.18359/r/bi.1697>.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isto serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 17. ed. Campinas: Papirus, 1988.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 481 p.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de Educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>> Acesso em 11 jun 2021.

MOREIRA, Ruy. **O Discurso do Avesso**: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

_____. Velhos temas, novas formas. *In*: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salette. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2009. p. (47-62).

NÓVOA, António Sampaio da. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António Sampaio da. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. (13–34).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Situação e tendências da geografia. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; *et al.* **Para onde vai o ensino de geografia?** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. (24-29).

OLIVEIRA, Livia de. O Ensino/Aprendizagem de Geografia nos diferentes Níveis de Ensino. *In*: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 217-219.

ORSO, Paulino José. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola sem Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2017. p. (133-144).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, EVANDRO. (Orgs.). **Professor reflexivo no brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (17-52).

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: **Professor reflexivo no brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. A mediação didática do estudo da cidade e o trabalho de campo: diferentes formas de ensinar geografia. *In*: CASTELLAR, Sônia Vanzella. (Org.). **Geografia escolar**: contextualizando a sala de aula. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. (103-116).

SAGAN, Carl Edward. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. Tradução de Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2012.

SCHON, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Considerações sobre a formação de professores na perspectiva histórico-cultural. *In*: CAÇÃO, Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da. **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2014. p.101-117.

SOUZA, Edna Duarte de. A atividade docente de egressos da licenciatura em geografia: o fazer-se trabalhador-professor. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves. et al. **Formação de professores**.: concepções e práticas em geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006. P. (109-122).

SOUZA, Rafael de Freitas; OLIVEIRA, Thiago Fávero. A doxa e o logos na educação: o avanço do irracionalismo. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola sem Partido**: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, Laboratório de Políticas Públicas, 2017. (121-131).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VESENTINI, José William. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. *In*: PONTUSCHKA, Nída Nacib; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. (235-246).

_____. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. *In*: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. (14-33).

_____. Geografia crítica e ensino. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; et al. **Para onde vai o ensino de geografia?** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005. P. (30-38).

VIDAL DE LA BLACHE, Paul Vidal. As características próprias da geografia. *In*: CRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1985.

APÊNDICES

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS NO LOCAL DA PESQUISA

Prezado Sr. Gestor, Eu, Thiago da Silva Sampaio, estou realizando uma pesquisa intitulada **“OS SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ”**. O presente estudo está sendo sob a orientação do professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Imperatriz.

Dados institucionais:

Endereço: Rua Urbano Santos, s/n – Centro, Imperatriz – Maranhão, CEP:65900-410

Telefone: (99) 3529-6000/6001

Coordenador do PPGFOPRED: [Witembergue Gomes Zaparoli](#)

Telefone: 35296016

E-mail: ppgfopred@ufma.br

O objetivo desse estudo é o de levantar elementos que caracterizam as práticas pedagógicas e os saberes dos professores de Geografia da rede municipal de Imperatriz em suas múltiplas etapas de vida, como a cultura em que foi criado, a educação escolar, acadêmica e na própria experiência do exercício da atividade docente.

A sua autorização é de grande relevância para que as condições éticas da pesquisa sejam aprovadas e que o trabalho possa ser feito levando em consideração todos os protocolos que dizem respeito a pesquisa envolvendo seres humanos. Tendo em vista a situação atual em que vivemos, dado o contexto da pandemia de Covid 19 no Brasil e no mundo, o nosso contato será exclusivamente de forma remota.

A realização da entrevista será por meio de videoconferência pela plataforma Google Meet e/ou Whatsapp e a depender de seu consentimento será gravada para a garantia da qualidade da transcrição das falas. Me comprometo a honrar pela privacidade de cada um dos participantes da pesquisa, preservando o seu total anonimato e resguardado o direito dos mesmos de voltar atrás com relação a utilização dos dados, caso seja solicitado.

Imperatriz – Maranhão, _____ de _____ de _____.

Assinatura e carimbo do gestor/servidor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado professor, o senhor está sendo convidado por meio deste documento a participar como voluntário nesta pesquisa educacional que tem como título “**OS SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ**”. O presente estudo está sendo conduzido pelo mestrando Thiago da Silva Sampaio e sob a orientação do professor Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Campus Imperatriz.

Dados institucionais:

Endereço: Rua Urbano Santos, s/n – Centro, Imperatriz – Maranhão, CEP:65900-410

Telefone: (99) 3529-6000/6001

Coordenador do PPGFOPRED: Witembergue Gomes Zaparoli

Telefone: 35296016

E-mail: ppgfopred@ufma.br

O objetivo desse estudo é o de levantar elementos que caracterizam as práticas pedagógicas e os saberes dos professores de Geografia da rede municipal de Imperatriz em suas múltiplas etapas de vida, como a cultura em que foi criado, a educação escolar, acadêmica e na própria experiência do exercício da atividade docente.

A sua participação terá um valor inestimável para a concretização desse estudo para que possamos além de melhor compreender a realidade das práticas de ensino propormos com base nos seus relatos, novas alternativas e possibilidades que estejam alinhadas com os anseios da comunidade escolar.

Para a sua participação elaborei uma ficha descritiva de seu perfil e um roteiro de entrevista semiestruturada com questionamentos relacionados a temática

apresentada. Tendo em vista a situação atual em que vivemos, dado o contexto da pandemia de Covid 19 no Brasil e no mundo, o nosso contato será exclusivamente de forma remota.

A realização da entrevista será por meio de videoconferência pela plataforma Google Meet e a depender de seu consentimento será gravada para a garantia da qualidade da transcrição das falas. Me comprometo a honrar pela privacidade de cada um dos participantes da pesquisa, preservando o seu total anonimato e resguardado o direito dos mesmos de voltar atrás com relação a utilização dos dados, caso seja solicitado.

Imperatriz – Maranhão, _____ de _____ de _____.

() Autorizo também a gravação da entrevista

Assinatura do professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS

APÊNDICE C – PERFIL DOS PROFESSORES

1) Gênero: M F

2) Idade:

Até 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos Acima de 61 anos

3) Graduação:

IES: _____

Ano de titulação: _____

4) Pós-Graduação:

Não Especialização Mestrado Doutorado

5) Tempo de exercício da atividade docente:

2 a 5 anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos Mais de 15 anos

6) Carga Horária de trabalho:

1 turno 2 turnos 3 turnos

7) Tipo de Vínculo:

Efetivo Contratado

8) Livro didático utilizado na escola?

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS EDUCATIVAS

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

- 1) Como foi sua graduação? Como ela preparou você para ser professor (a)? Foi eficiente essa preparação?
- 2) Na sua trajetória de vida, o ambiente em que foi criado e os anos como estudante na Educação Básica influenciaram na construção dos seus saberes docentes?
- 3) Entre a formação e os primeiros anos de profissão pensou em desistir em algum momento?
- 4) Quando e por que decidiu ser professor de Geografia?
- 5) Como estudante, participou de algum projeto de iniciação científica?
- 6) Em sua avaliação como tem predominado o uso da “Geografia Tradicional” e da “Geografia Crítica” na “Geografia Escolar”?
- 7) Como você organiza seu plano de ensino e o que você entende por professor crítico e reflexivo?
- 8) Você considera suas práticas pedagógicas referentes ao Ensino de Geografia como Conservadoras ou Progressistas?
- 9) Pela sua experiência como professor da rede pública, quais as maiores dificuldades para se trabalhar os conteúdos de forma crítica e com quem você conta quando surgem essas dificuldades?
- 10) Como você vê a possibilidade de espaços de interação entre a escola e a universidade? Entre o professor de profissão e os professores formadores? De que forma isso poderia melhorar a relação entre ambos?

