

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA GOMES SEFERIAN

A formação inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos: contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais

SÃO PAULO

2018

ANA PAULA GOMES SEFERIAN

A formação inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos: contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais

Versão corrigida

Tese apresentada à banca examinadora da Universidade de São Paulo como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Livre Docente Sonia Maria Vanzella Castellar

SÃO PAULO

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 375.41 Seferian, Ana Paula Gomes
S453f A formação inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos: contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais / Ana Paula Gomes Seferian; orientação Sonia Maria Vanzella Castellar. São Paulo: s.n., 2018.
199 p. ils.; anexos; apêndice
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Formação de conceito 2. Ensino e aprendizagem (Processos) 3. Formação de professores 4. Geografia I. Castellar, Sonia Maria Vanzella, orient.
-

Nome: SEFERIAN, Ana Paula Gomes

Título: **A formação inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos: contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais.**

Tese apresentada à banca examinadora da Universidade de São Paulo como exigência para obtenção do título de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Profa. Dra. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Prof. Dr. _____

Instituição _____

Julgamento _____

Agradecimentos

A todos os educadores e colegas que, em diferentes oportunidades, foram os interlocutores das reflexões que me ajudaram a gerar as discussões presentes nesta pesquisa.

Ao meu grande amor, Cláudio Gabriel Seferian, que sempre me incentiva, me ajuda e me acompanha em novas empreitadas, relevando minha ausência e me apoiando sempre.

Aos meus filhos, Lucas e Karina Gomes Seferian.

Aos alunos do curso de Pedagogia e de Licenciatura que permitiram tornar possível a realização das pesquisas empíricas que respaldam este trabalho

À prof^a. Dr^a. Sonia Maria Vanzella Castellar, não só pelas orientações feitas ao longo do trabalho, mas por me mostrar o quão fascinante é a área da educação, fazendo-me despertar para a importância de se pensar o ensino de Geografia como algo transformador. Agradeço-lhe principalmente pela confiança depositada em mim, mesmo nos momentos em que eu mesma não acreditava ser capaz

Às professoras Ermelinda e Jerusa, por suas contribuições na qualificação.

Aos amigos que me incentivaram, me apoiaram, me ouviram e me repreenderam quando necessário, especialmente à Camilla Marangão, por sua paciência e amizade durante esse processo.

Ao Renan, por deixar o texto muito mais claro e muito mais coeso.

E especialmente à Teresa Helena Gonçalves Gomes, por seu amor incondicional de mãe e por ser a principal responsável por eu ter chegado até aqui.

RESUMO

SEFERIAN, Ana Paula Gomes. **A formação inicial de professores e como esses compreendem os conceitos geográficos: contribuições para o ensino de Geografia nas séries iniciais.** 2018. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Buscando entender o papel da Geografia Escolar nos anos iniciais e a importância da construção dos conceitos que estruturam a compreensão dos conteúdos da disciplina, desde os primeiros anos da educação básica, é que apresentamos esta pesquisa. A presente Tese investigou a importância da construção dos conceitos e das categorias que estruturam a compreensão dos conteúdos da Geografia e sua relação com a formação inicial de professores. Por meio dessa investigação, analisamos como ocorre a aprendizagem das categorias geográficas de lugar, paisagem e território, e como essas contribuem para a compreensão do conceito de cidade. A investigação ocorreu ao longo do primeiro semestre de 2017, tendo como objetivo verificar e analisar de que forma os alunos de graduação de Pedagogia e da Licenciatura em Geografia se apropriam dos conceitos estruturantes da Geografia Escolar. Isso foi possível a partir das análises das atividades realizadas durante sua formação inicial, na disciplina de Metodologia de Ensino em Geografia (MEG), regularmente oferecida no 1º semestre de cada ano. Ao procurar entender as categorias geográficas e a maneira como estas se articulam, os alunos passaram a empregar as categorias e métodos investigativos da área em propostas de ensino, como sequências didáticas e planos de aula. Sendo assim, foi possível observar as alterações em suas representações sobre cidade, o que evidenciou sua aprendizagem. A opção em articular as categorias da Geografia, a aprendizagem da cidade e estratégias reflexivas ao longo das aulas de metodologia contribuiu para que os alunos aprofundassem seus conhecimentos sobre o tema. Todavia, estes formam capazes de perceber a relevância desta disciplina para a compreensão do espaço e para a formação cidadã, o que corrobora para a reflexão sobre medidas que podem colaborar para uma formação inicial de professores mais eficaz e pautada no desenvolvimento de conceitos científicos.

Palavras-chave: Categorias Geográficas. Formação Inicial de Professores. Cidade. Educação Geográfica. Sequências Didáticas.

ABSTRACT

SEFERIAN, Ana Paula Gomes. The initial training of teachers and how they understand geographical concepts: contributions to the teaching of geography in the early grades. 2018. 199 f. Thesis (Doctorate in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

By understanding the role of geography taught in schools in the early grades and the importance of forming the concepts that structure the comprehension of the contents of the discipline, since the early years of basic education, we present this research. This Thesis investigated the importance of building concepts and categories that structure the understanding of the contents of geography and their relationship to the initial training of teachers. Through this research, we analysed how learning and a more in-depth knowledge of the geographical categories of place, landscape and territory occur, and how these contribute to the understanding of the concept of city. The research, which took place during the first semester of 2017, aimed to verify and analyse how undergraduates of pedagogy grasp structuring concepts of geography taught in schools. This was possible by analysing the activities carried out during their initial training in the discipline of Teaching Methodology in Geography (MEG), regularly offered in the first semester of each year. By trying to understand geographical categories and how these fit together in the teaching of contents of geography, specifically in the concept of city, students began to employ the categories and research methods of the field in teaching proposals, for example, didactic sequences and lesson plans. Thus, it was possible to observe changes in city representations, which evidenced learning. The option of connecting geographical categories, their city representations and reflective strategies throughout the methodology classes, contributed to deepening students' knowledge on the subject. Furthermore they were able to understand the relevance of this subject to the understanding of space and the formation of citizenship. This corroborates the reflection on measures that can contribute to more effective teacher training, which is based on the development of scientific concepts.

Keywords: Geographical Categories. Initial Training of Geography Teachers. City. Geographic Education. Didactic Sequences.

Sumário

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	11
1.1. Objetivos	16
1.1.1. Objetivo geral	16
1.1.2. Objetivos específicos.....	16
1.2. Metodologia	17
1.2.1. Abordagem de pesquisa.....	17
1.2.2. Contexto e sujeitos da pesquisa	21
1.2.3. Instrumento de Pesquisa	27
CAPÍTULO 2: O ENSINO DA CIDADE E SUA RELEVÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO CONCEITUAL	34
2.1. O ensino e aprendizagem significativa da cidade	34
2.2. Como ensinar e aprender a cidade	43
2.2.1. A cidade como cenário para a aprendizagem da Geografia.....	43
2.2.2. As bases conceituais e o ensino da cidade.....	52
2.2.3. Por que ensinar e aprender a cidade?	61
CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	64
3.1. Formação de professores no contexto atual	64
3.2. Características dos cursos de formação	68
3.3. Como o futuro professor aprende	72
3.4. Conhecimento do contexto	76
3.5. Formação de professores em Geografia	78
3.6. Formação de professores e o desenvolvimento da base conceitual em Geografia	82
3.6.1. Importância da base conceitual – conhecimento do conteúdo específico	82
3.6.2. Conteúdo específico e a formação dos professores.....	85
3.6.3. Considerações sobre o PCK (<i>Pedagogical content knowledge</i>) – Conhecimento do Conteúdo Pedagógico.	88
3.7. Formação reflexiva	96
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS RESULTADOS	107
4.1. Atividades Diagnósticas	107
4.1.1. Mapa Mental da cidade de São Paulo.....	107
4.1.2. Cartaz de reconhecimento dos conceitos.....	111
4.1.3. O que é geografia escolar?	125

4.1.4. Carta sobre a cidade.....	132
4.2. Atividades conceituais.....	143
4.2.1. Atividades conceituais de diversos temas.....	144
4.2.2. Atividades conceituais para o desenvolvimento do conteúdo – cidade	146
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
Referências	192
Anexos	203

Capítulo 1: Introdução

No Capítulo III, seção I, a Constituição Brasileira de 1988 inicia seus termos com o artigo 205, que rege a educação, definindo que:

ART. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Ao responder a esse direito, o Estado brasileiro passou a incluir a obrigatoriedade da educação para grande parte da população. Em 2009, a determinação passa a ser para a população escolarizável, incluindo então os adolescentes de até 17 anos com a inclusão do Ensino Médio como obrigatório, que passa a compor o Ensino Básico.

O fato de se propiciar, legalmente, a democratização dos alunos no Ensino Básico, foi, sem dúvida, um avanço significativo para as questões educacionais no Brasil. No entanto, não podemos deixar de pensar em que condições essa inclusão se dá.

Entendemos que a problemática da educação passa por reflexões de diferentes magnitudes e temas, como infraestrutura, gestão escolar, oferta e necessidade, além de indagações que ultrapassam as restritas à escola, mas que diretamente influenciam e se reproduzem nela, tais como a dificuldade em se estabelecer políticas públicas eficazes para melhorar a qualidade do ensino, a morosidade dos processos de melhoria no sistema, a desigualdade social, a cultura e problemáticas relacionadas às diferenças que permeiam nossa sociedade, como desigualdades étnicas, regionais, econômicas e de gênero.

Todos esses fatores e outros tantos impactam na qualidade do ensino em nossas escolas e, dentre eles, destaca-se a problemática da formação dos professores que atuarão e vivenciarão essa realidade, objeto de estudo desta Tese. A partir desse contexto é que nos deparamos com os seguintes questionamentos: Como os professores estão sendo formados? Como os conteúdos são apreendidos por esses futuros professores? Qual é a importância do desenvolvimento conceitual

geográfico na formação inicial de professores que contribuirá para instrumentalizar seus futuros alunos a ler, compreender e transformar a realidade?

Com base nessas indagações é que desenvolvemos o presente trabalho, procurando não responder de forma definitiva tais questionamentos, mas apontando possibilidades de atuação frente a um cenário tão complexo e emergente.

A inquietação em desvendar questões relacionadas ao ensino e a aprendizagem em Geografia surgiu há algum tempo, quando, por meio de observações realizadas em salas de aula do Ensino Fundamental II e em cursos de formação de professores que trabalham com os anos iniciais, pudemos identificar que há um hiato entre o que é ensinado nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental I) e o que é ensinado nos anos finais desse segmento (Ensino Fundamental II), o que é contraditório, pois, se considerarmos os currículos, perceberemos que a proposta é de aprofundamento dos conteúdos.

Isso nos permitiu inferir que o problema não está no currículo, que mesmo não tendo sido determinado por um documento oficial até o ano de 2016, segue as orientações curriculares anteriores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o que, de maneira geral, influi nos conteúdos propostos pelas escolas. Além disso, temos os livros didáticos e diversos materiais didáticos que, até certo ponto, definem o que deve ser desenvolvido enquanto conteúdo nas diferentes fases da escolarização.

Esse hiato, então, poderia ser gerado pela forma como esses conteúdos são desenvolvidos, o que está diretamente relacionado à maneira como o professor entende e ensina os conteúdos. Percebemos que os alunos, ao chegarem ao Ensino Fundamental II, mostram saber pouco sobre os conteúdos e as categorias da Geografia, evidenciando lacunas conceituais¹ e defasagem em relação aos conhecimentos geográficos.

Ao trabalhar com os professores, tanto na formação continuada como na inicial, identificamos que muitos deles apresentam dificuldades em definir as categorias, além de não compreenderem a relevância da área e dos conteúdos de

¹ Chamamos de lacunas conceituais as preposições no “perfil conceitual” ou “rede de conhecimento” que o indivíduo possui que foram construídas de forma inadequada, ou ainda podem ser inexistentes, sendo assim um tipo de “perturbação” comparada aquela da teoria da equilíbrio de Piaget.

Geografia no currículo escolar, relacionando-a, muitas vezes, a uma disciplina que descreve os lugares, países e regiões do planeta Terra.

Ao reconhecer tal situação, nos colocamos diante da necessidade de pensar em estratégias que colaborem para que os docentes das séries iniciais possam identificar e assimilar os conceitos e categorias geográficas como meio de ensinar os conceitos e os conteúdos da disciplina, além de refletir sobre formas de compreensão do seu papel para a formação cidadã, característica essa que consideramos ser inerente à Geografia Escolar.

Com base nessas premissas, optamos por avaliar o desenvolvimento das representações acerca do conceito de “cidade” que os pesquisados tinham e passaram a ter após cursarem a disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia (MEG), oferecida no primeiro semestre de 2017 pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP) nas turmas de Pedagogia e Licenciatura plena em Geografia. Igualmente, nos propusemos a examinar a compreensão e a articulação das categorias geográficas que se manifestaram por meio de suas atividades.

Há dois pontos fundamentais que julgamos ser necessário considerar quando pensamos em formação de professores, seja ela uma formação inicial ou continuada: o conhecimento do tema e a concepção de que a educação deve formar pessoas íntegras e cidadãs para a compreensão e análise da realidade.

- O conhecimento do tema é fundamental, pois é por meio dele que podemos articular os conhecimentos científicos ao método de ensino e instrumentalizar o indivíduo para que consiga compreender a realidade;
- A Geografia, ao tratar a relação sociedade-natureza, deve fornecer os instrumentos necessários à leitura do espaço geográfico e ao reconhecimento do papel de cada indivíduo na construção do espaço e na relação deste com seus pares. Isso significa perceber-se como protagonista na formação de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

A justificativa para esta pesquisa, aqui apresentada, é a necessidade de se pensar na formação inicial como promotora de um processo de ensino e aprendizagem significativos e, sendo assim, a fim de construir uma educação cidadã e de qualidade a partir de uma base conceitual sólida e articulada.

Cabe destacar que esse é um ponto crucial para a melhoria da educação, mas está longe de ser o único, pois entendemos que a problemática da qualidade passa por diferentes e complexos outros temas. Por conta disso, esta pesquisa tem como o principal objetivo entender como ocorre a apropriação das categorias geográficas de lugar, paisagem e território pelos futuros professores dos anos iniciais. Além disso, busca compreender como ocorre a mudança da representação do conceito de cidade entre os alunos da graduação em Pedagogia. Para isso, nos pautaremos em três questões norteadoras:

A) Ocorreu a apropriação/aprendizagem dos conceitos trabalhados durante as aulas?

B) Houve alteração na representação de cidade a partir do emprego das categorias geográficas?

C) O ensino de Geografia pode se respaldar no ensino do conteúdo de cidade para promover o aprofundamento conceitual e a cidadania?

Partindo do objetivo geral, identificamos outros objetivos, específicos, que procuramos desenvolver ao longo do trabalho. São eles:

- Contextualizar a realidade vivenciada pela formação inicial dos professores;
- Propor elementos fundamentais para a formação inicial de professores de Geografia que contribuem para entender a importância da formação conceitual;
- Desenvolver ideias acerca da adequação de uma formação reflexiva;
- Evidenciar a pertinência do conhecimento do tema para a Geografia Escolar;
- Verificar a transformação e a representação do conceito de cidade a partir da disciplina de MEG;
- Analisar as estratégias que podem contribuir para a formação dos professores de Geografia.

Para o desenvolvimento e a escrita da Tese propusemos a divisão do texto em quatro capítulos; essa distribuição segue uma sequência que nos pareceu coerente e explicativa sobre os argumentos aqui desenvolvidos.

No primeiro capítulo, a introdução, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi pensada, seus objetivos, a justificativa e a metodologia empregada. Procuramos assim evidenciar o contexto da investigação, apresentando características dos pesquisados e os procedimentos adotados durante a investigação. Dessa forma, buscamos indicar as premissas que respaldam a Tese.

No segundo capítulo discorremos acerca da importância do conhecimento do tema, traçando considerações sobre as categorias geográficas e sua articulação no ensino de Geografia. Nesse capítulo, argumentaremos sobre aspectos de cunho pedagógico e conceitual que perpassam o conceito de cidade, procurando esclarecer a relevância de se ensinar a cidade para o desenvolvimento conceitual do professor, discutindo aspectos relacionados à aprendizagem significativa e à relação das representações de cidade com a aprendizagem do conceito, procurando evidenciar as articulações entre a cidade e as categorias geográficas, tratando sobre “como” e “porquê” aprender a cidade.

No terceiro capítulo expomos um panorama da formação de professores no contexto atual, assim como algumas características dos cursos de formação. Evidenciamos aspectos importantes sobre a forma como o professor aprende, além de destacarmos a relevância do professor formador considerar o contexto do aluno (futuro professor), beneficiando sua formação, uma vez que essa está atrelada ao processo de ensino e aprendizagem; Acreditamos que isso pode ser viabilizado por meio de uma formação inicial que considere a formação inicial e reflexiva do professor.

O quarto capítulo apresenta as análises realizadas e as constatações feitas a partir das atividades desenvolvidas durante a disciplina de MEG pelos alunos da graduação em Pedagogia e Licenciatura no primeiro semestre de 2017.

O quinto e último capítulo correspondente às considerações finais dessa Tese, em que apresentamos os resultados obtidos a partir das análises dos documentos examinados e traçamos algumas ponderações, a fim de suscitar reflexões para futuros encaminhamentos.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo geral

Esta pesquisa tem como objetivo geral entender como ocorre a apropriação das categorias geográficas de “lugar”, “paisagem” e “território” pelos futuros professores e pedagogos, assim como entender como ocorre a mudança da representação do conceito de “cidade” entre os alunos da graduação em Pedagogia.

1.1.2. Objetivos específicos

Entendemos que, para alcançar o objetivo geral, devemos analisar outros aspectos correlatos a ele. Esses aspectos compõem os nossos objetivos específicos, definidos da seguinte forma:

- Contextualizar a realidade vivenciada pela formação inicial dos professores;
- Apontar alguns aspectos da formação inicial de professores de Geografia que contribuem para entender a importância da formação conceitual;
- Desenvolver ideias acerca da relevância de uma formação reflexiva;
- Evidenciar a dimensão do conhecimento do tema para a Geografia escolar;
- Verificar a mudança na representação do conceito de cidade a partir da disciplina de MEG;
- Refletir sobre as estratégias que podem contribuir para a formação dos professores de Geografia.

1.2. Metodologia

1.2.1. Abordagem de pesquisa

A abordagem adotada na presente Tese é a pesquisa qualitativa, que valoriza o processo mais do que o produto, baseando-se em captar a perspectiva dos participantes e verificar como determinado problema se manifesta por meio das atividades, procedimentos ou interações (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

A pesquisa qualitativa em Educação apresenta cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo. Em primeiro lugar, ela tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Assim sendo, o pesquisador tem intenso contato com os envolvidos na pesquisa.

Em segundo lugar, esse tipo de pesquisa define-se por meio do fato de que os dados coletados são predominantemente descritivos. Dessa forma, o pesquisador deve atentar-se ao maior número possível de elementos, ou seja, algo que aparentemente possa parecer trivial fará diferença no momento da análise dos dados e contribuirá para compreender o problema estudado.

Em terceiro lugar, a preocupação maior é com o processo do que com o produto. Assim, o pesquisador deve interessar-se em verificar como um determinado problema se manifesta nos procedimentos e nas ações cotidianas e não só no resultado final.

Em quarto lugar, admite-se que um pesquisador, ao adotar o método qualitativo, deve valorizar o significado que as pessoas envolvidas dão às coisas, pois, ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos evidenciam o dinamismo interno das situações que, normalmente, são inacessíveis aos observadores externos.

Em quinto e último lugar, temos a análise dos dados, que tende a seguir um processo indutivo, conforme definem Lüdke e André (2012):

O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (2012, p.13).

Entre as diversas formas que podem assumir um método qualitativo, destacam-se a pesquisa do tipo etnográfica e o estudo de caso. Para esta Tese, entendemos que o método mais adequado é o estudo de caso. Como o próprio nome sugere, é o estudo de um caso que se desenvolverá, podendo ser simples e específico, bem delimitado, tendo seus contornos claramente definidos no desenvolvimento do estudo. O estudo pode ser semelhante a outros, mas, ao mesmo tempo, deve ser diferente/único, uma vez que apresenta características próprias, destacando-se por integrar uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Dessa forma, o interesse “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p.17). Ao utilizarmos como base para a pesquisa o método do estudo de caso, precisamos apresentar alguns de seus atributos, pois são eles que justificarão a nossa opção.

Em primeiro lugar, o estudo de caso visa à descoberta: mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, este deverá se manter atento a novos elementos que podem aparecer durante a pesquisa. Nesta Tese, partiremos dos pressupostos teóricos da aprendizagem significativa propostos por Ausubel e Novak (1980; 2002) e também pelas ideias de Grossman, Wilson, Shulman (2005), entre outros, a fim de compreender as transformações no conhecimento do tema para os futuros professores pesquisados. Partindo desses pressupostos teóricos é que realizaremos a pesquisa e nos pautaremos na análise dos dados, ou seja, na análise das atividades realizadas pelos alunos da Licenciatura e da Pedagogia que cursaram a disciplina de MEG no 1º semestre de 2017, com o objetivo de verificar como os futuros professores se apropriaram dos conceitos/categorias estruturantes da Geografia.

Em segundo lugar, o estudo de caso também tem por objetivo enfatizar a interpretação do contexto no qual está situado, ou seja, é fundamental compreender em quais circunstâncias o problema estudado ocorre. É imprescindível identificar as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas que devem ser relacionadas à situação específica em que ocorrem. Esse tipo de estudo busca retratar a realidade de forma completa e profunda e, para isso, é necessário apontar a variedade de fatores que influenciaram naquele contexto. Isso significa que o pesquisador, ao adotar esse tipo de abordagem, deverá considerar e indicar de que

maneira os demais fatores interferem no problema pesquisado. Em nosso contexto, avaliaremos as características do curso, dos alunos envolvidos na pesquisa, do material utilizado para a formação, as características dos cursos e a concepção de formação inicial de professores que a instituição formadora trabalha.

Em terceiro lugar, devemos ressaltar que o estudo de caso deve se utilizar de grande variedade de fontes de informações. Nessa situação, o pesquisador deve recorrer a dados coletados em diferentes momentos, como aquelas realizadas ao longo das observações em sala, no decorrer das aulas, por meio da realização das atividades, durante conversas informais entre os alunos-professor ou aluno-aluno.

Em quarto lugar, o estudo de caso deve permitir generalizações naturalísticas a partir da redação da pesquisa (processo e resultados).

A generalização naturalística ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar com elementos encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais. (STAKE, 1983 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p.19).

Ao final, julgamos importante salientar que o estudo de caso procura os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social. Por exemplo, ao julgar uma nova proposta curricular, o pesquisador deve apresentar opiniões contrárias e favoráveis a ela; isso pode ser realizado a partir de entrevistas e questionários. Ao apresentar os dois pontos de vista sobre a questão, o pesquisador também deverá se colocar, demarcando sua posição em relação à problemática. A partir disso, o leitor receberá vários argumentos para assim fazer seus próprios julgamentos.

O desenvolvimento de um estudo de caso cumpre quatro fases: a exploratória, a delimitação do estudo, a análise e a elaboração do relatório:

- A primeira consiste em determinar o foco da pesquisa, uma vez que este não está muito claro e se revela na medida em que se examina a literatura pertinente. Iniciamos a observação em campo e por meio de conversas com pessoas ligadas ao fenômeno estudado, conseguimos definir mais precisamente o objeto de estudo;
- A segunda ocorre quando identifica-se os elementos e contornos do problema a ser estudado. A partir disso, é possível iniciar a coleta sistemática de

informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados e técnicas variadas, conforme a escolha e as características próprias do objeto estudado;

- A terceira compreende o levantamento, o exame e a avaliação dos dados que foram adquiridos com base nos documentos e por meio dos instrumentos de pesquisa propostos. Além da elaboração do relatório, que compõe o capítulo de análise dos dados.

A principal fonte de dados para esta pesquisa será a análise documental. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação do comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p.187 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p.38). Na pesquisa aqui desenvolvida, a fonte documental é composta pelo conjunto de atividades, sequências didáticas, trabalho de campo, avaliações realizadas pelos alunos e anotações de aula, ementa do curso e avaliações feitas pela professora acerca das atividades dos alunos do curso de MEG. A partir da análise desses documentos, esperamos verificar a apropriação das categorias de lugar, paisagem e território por parte dos alunos e como essas contribuem para a construção do conceito de cidade.

As fontes documentais apresentam uma série de vantagens para as pesquisas em educação, tais como: constituem-se em uma fonte estável e rica em informações, podendo ser consultada várias vezes e podendo fornecer diferentes tipos de dados; fornecem evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador; permitem a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável e podem complementar informações obtidas a partir de outras técnicas de coletas.

Apesar de ser bastante indicada para pesquisas qualitativas, a análise de documentos sofre críticas que são resumidas por Guba e Lincoln (1981 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2012) como não sendo representativas, uma vez que são amostras dos fenômenos estudados. Alguns argumentam que os documentos têm pouca objetividade e validade questionável (essas críticas normalmente são feitas por aqueles que defendem uma perspectiva “objetivista” e que não admitem a influência da subjetividade no conhecimento científico). Além disso, cabe destacar que a utilização de documentos é também criticada por representar escolhas arbitrárias, por parte de seus autores, de aspectos a serem enfatizados e temáticas a serem focalizadas. No entanto, essa crítica pode ser contestada se lembrarmos

que a principal característica da análise de documentos, numa pesquisa qualitativa, é justamente permitir fazer inferências acerca das intenções, ideologias, valores, sentimentos e concepções das fontes ou dos autores dos documentos. Dessa maneira, tais escolhas arbitrárias dos autores devem ser consideradas como um dado a mais a ser analisado.

A seleção do documento a ser analisado não é aleatória, visto que essa escolha deve ir ao encontro dos objetivos da pesquisa. Acreditamos que a partir das análises dos documentos selecionados, identificamos o conhecimento do tema (GÓES, 2014; GROSSMAN, 1990; FERNANDEZ, 2015) e como esse foi sendo apropriado e aprofundado pelos alunos ao longo do curso.

1.2.2. Contexto e sujeitos da pesquisa

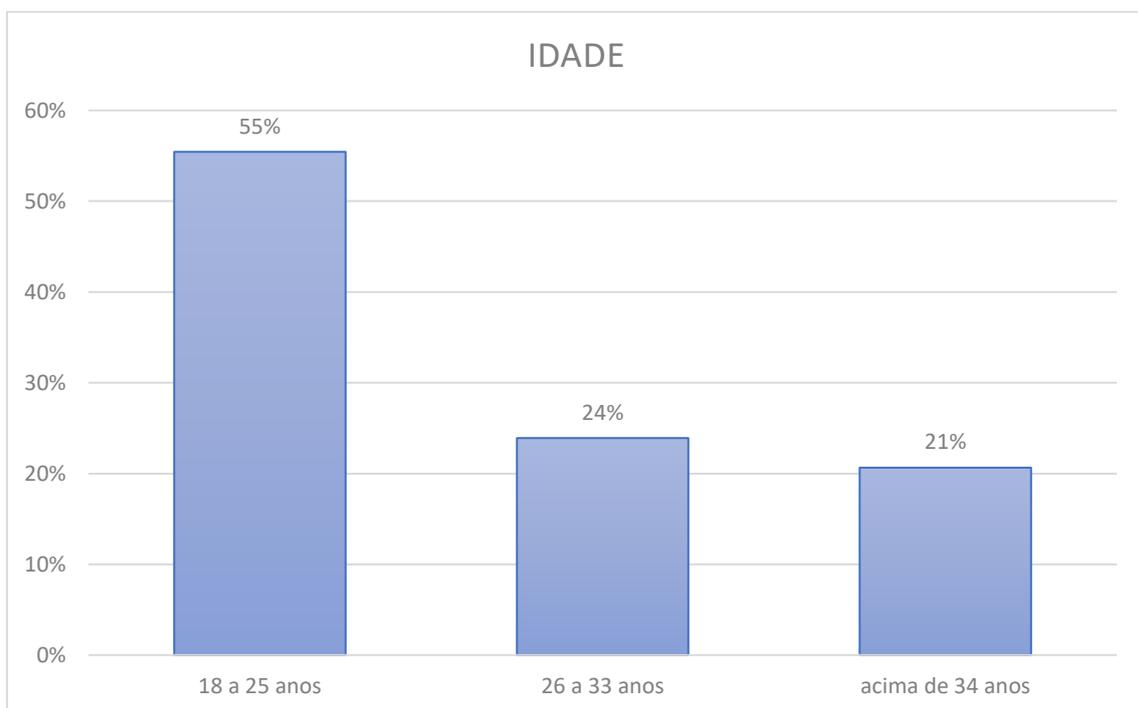
Todos os dados foram produzidos a partir das atividades desenvolvidas pelos alunos do curso de MEG e da Licenciatura em Geografia, compondo um universo de quatro turmas, sendo três da Pedagogia e uma da Licenciatura.

A referida disciplina foi ministrada no primeiro semestre de 2017, sendo que uma turma de Pedagogia cursou tal disciplina no período vespertino e as outras três realizaram a disciplina no período noturno na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP). Essa disciplina teve por objetivo dar condição para que os licenciandos e pedagogos elaborassem planos de ensino e atividades didáticas destinadas aos seus respectivos segmentos. Aos licenciandos era solicitado que pensassem em propostas para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, enquanto aos pedagogos solicitou-se que propusessem atividades e planos de aulas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Por ser uma disciplina que os alunos cursam no final de sua formação, tanto para a Licenciatura como para a Pedagogia, esperávamos que os alunos já tivessem cursado um conjunto de conteúdos específicos e de preparação pedagógica, ou seja, já deveriam ter sido introduzidos à ideias acerca das concepções de ensino-aprendizagem, ideias relacionadas às competências e habilidades, gestão escolar e Políticas e Organização da Educação Básica (POEB), conforme ANEXO A (Histórico escolar do curso de Pedagogia).

Realizamos um questionário de diagnóstico com o objetivo de identificar as características do grupo de investigados, sua percepção acerca do ensino de Geografia ao longo de sua vivência escolar e seus conhecimentos prévios acerca das categorias geográficas e do raciocínio espacial (APÊNDICE A). Os estudos foram realizados com base nas entrevistas de 90 alunos (incluindo as quatro turmas).

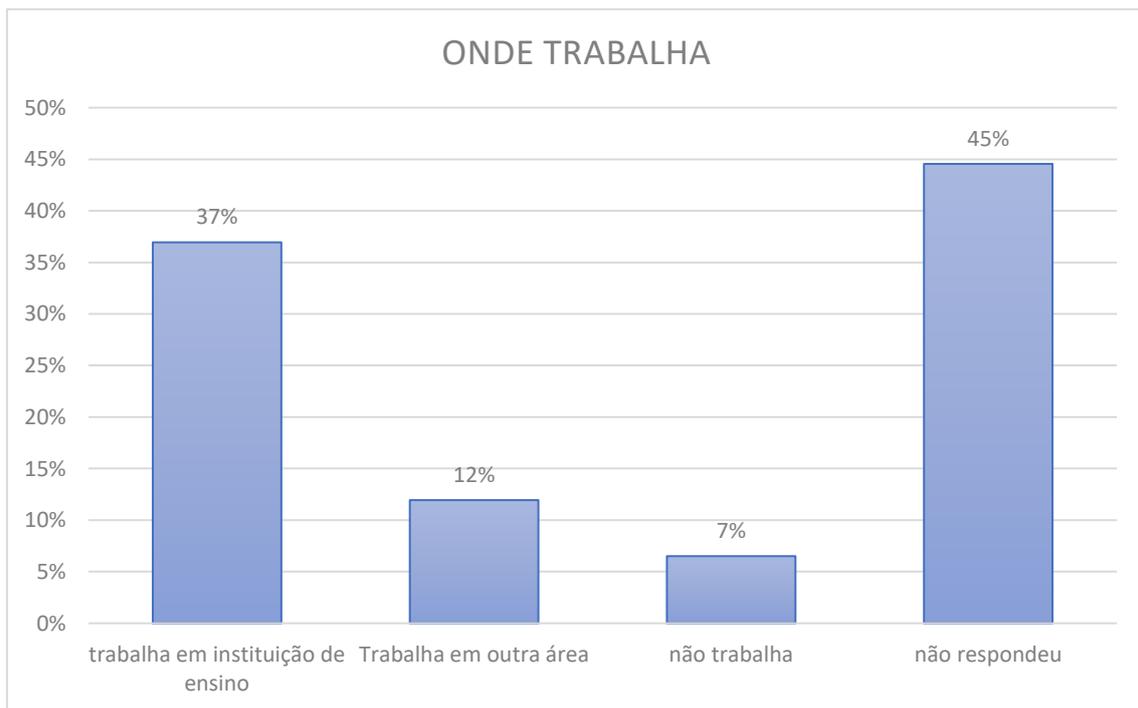
Figura 1 – Gráfico da faixa etária do conjunto de sujeitos da pesquisa.



Fonte: Seferian & Castellar – organizado com base nos dados dos questionários da pesquisa 2017.

Percebemos que no universo pesquisado, os dados corroboram as informações já apresentadas por Gatti (2014), que indicam que, normalmente, as pessoas que optam por Licenciaturas e cursos de Pedagogia tem mais de 24 anos. Além disso, percebemos que, nesta pesquisa, o número de pessoas que se identificam com o gênero feminino corresponde a 64 % do universo estudado, ou seja, a grande maioria do alunado. Observamos também que 22% dos alunos identificaram-se com o gênero masculino e 14% não responderam a essa questão.

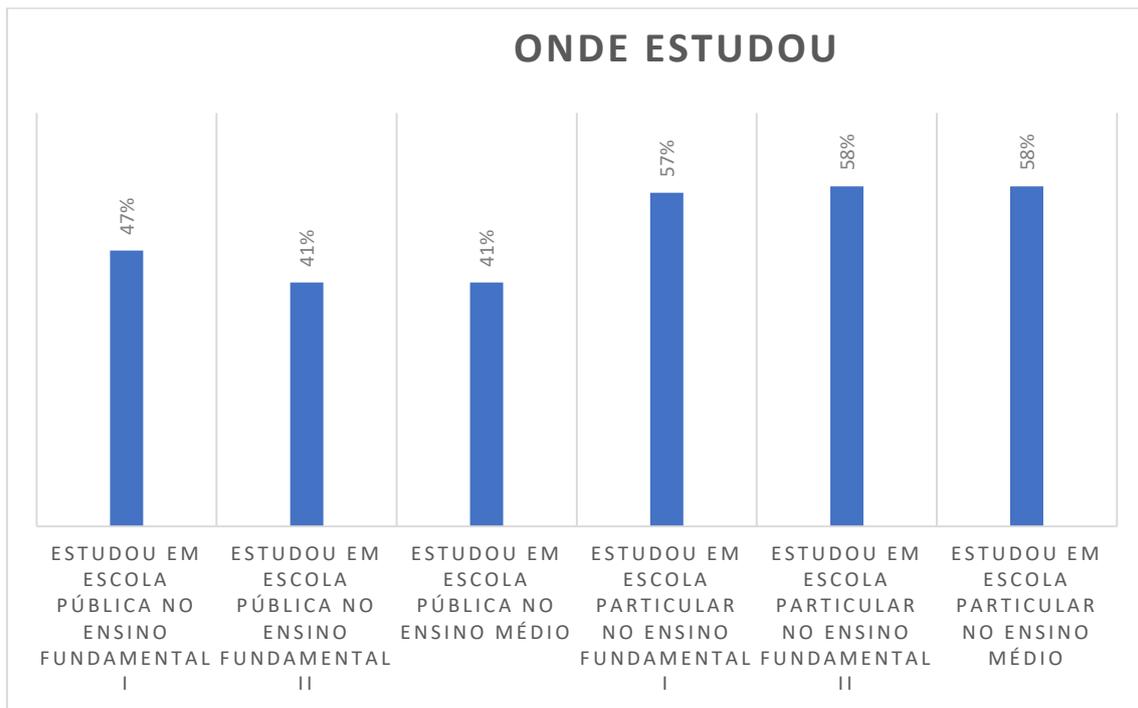
Figura 2 – Gráfico que mostra onde os pesquisados trabalham.



Fonte: Seferian & Castellar – organizado com base nos dados dos questionários da pesquisa 2017.

Grande parte dos respondentes aos questionários (37%) já trabalham em Instituições de Ensino, seja fazendo estágio ou como auxiliares de professores. Somando-se os 37% aos 12% de alunos que responderam que desenvolvem algum tipo de atividade remunerada, temos um total de 49% de investigados exercem algum tipo de trabalho remunerado. Esses dados vão ao encontro das informações levantadas nos estudos de Gatti (2014), que discute as características das pessoas que normalmente optam pela profissão docente.

Figura 3 – Tipo de instituição que estudou ao longo do Ensino Fundamental e Médio.



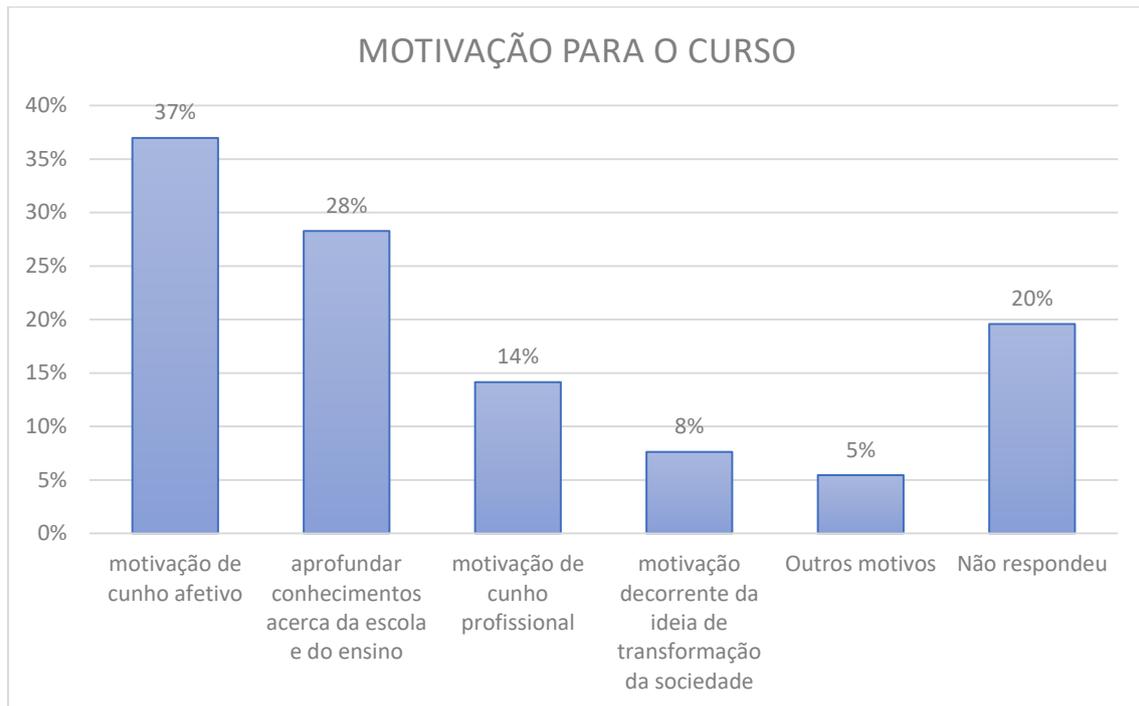
Fonte: Seferian & Castellar – organizado com base nos dados dos questionários da pesquisa 2017.

Já em relação aos dados que mostram onde esses alunos estudaram ao longo de sua formação escolar, percebemos que há uma divisão entre os alunos que estudaram em instituições públicas e privadas. Esse é um dado que não coincide com os dados levantados na pesquisa realizada por Gatti (2014), mas acreditamos que essa diferença ocorre pela característica do grupo especificamente estudado, uma vez que se trata de alunos da Licenciatura e da Pedagogia de uma das mais importantes instituições públicas brasileiras e que tem como etapa de ingresso um dos vestibulares mais concorridos do Brasil.

Quando inquiridos sobre seu local de habitação, constatamos que 61% dos respondentes moram na cidade de São Paulo, 11% moram na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), 3% vivem em outras cidades e 25% não respondeu à questão.

Os sujeitos da pesquisa foram questionados acerca das motivações que os levaram a procurar a profissão docente, levando-os a se inscreverem no curso.

Figura 4 - Motivações para a escolha da carreira docente.



Fonte: Seferian & Castellar – organizado com base nos dados dos questionários da pesquisa 2017.

Para a tabulação dessa informação, optou-se em criar classes de acordo com os principais motivos que levaram a escolha deste curso (seja Pedagogia ou Licenciatura). Observamos que os principais motivos apontados pelos alunos da Licenciatura dizem respeito ao fato de que o curso gera maiores oportunidades de emprego (5 respostas) e também contribui para aprimorar a prática em sala de aula.

Os alunos da Pedagogia apresentaram respostas relacionadas a quatro ideias principais: motivos de cunho afetivo (34 respostas), ideias acerca da importância do curso para aprofundar conhecimentos sobre a escola e o ensino (26 respostas), motivação de cunho profissional (13 respostas) e motivação relativa à ideia de transformação da sociedade (7 respostas).

Para a criação dessas classes, considerou-se as ideias apresentadas pelos alunos, sendo que as respostas classificadas como de cunho afetivo foram: ter professores na família; afinidade pela área de educação; vontade de trabalhar com crianças; gostar de ensinar; querer ser professor; sonho desde criança em ser professor; admiração por professores e boas recordações da escola.

As respostas relacionadas a motivação profissional foram: oportunidade de emprego; completar a formação inicial; abrir uma escola; interesse decorrente do trabalho que já realiza e trabalhar meio período.

As respostas relativas ao aprofundamento de conhecimentos acerca da escola e do ensino apresentaram as seguintes colocações: aprofundar conhecimentos para o desenvolvimento de pesquisa científica; aprimorar a prática; aprofundar conhecimentos acerca da escola, do ensino e da infância.

As respostas acerca da ideia de transformação da sociedade apresentaram as seguintes ideias: formar cidadãos e porque a educação contribui para a transformação da sociedade e para o desenvolvimento humano.

Outros motivos para a escolha do curso foram apontados pelos pesquisados, como ser psicóloga e entender aspectos ligados à violência na escola, totalizando 5 respostas.

Sobre o curso, podemos destacar alguns aspectos importantes:

- Todas as aulas foram planejadas com base em referências teóricas da geografia, da Educação Geográfica e da Alfabetização Cartográfica;
- Os textos eram lidos pelos alunos antes das respectivas aulas;
- Durante as aulas, as professoras discutiam a teoria com base em aulas expositivas e a segunda parte das aulas eram destinadas ao desenvolvimento das atividades propostas;
- Uma característica marcante da disciplina foi o objetivo de desenvolver os conteúdos específicos da Geografia de maneira articulada ao método de ensino e as estratégias pertinentes a disciplina, evidenciando assim a necessidade de mobilizar as estruturas substantivas e sintéticas da área, bem

como promover a articulação dessas estruturas afim de desenvolver o conhecimento do tema.

1.2.3. Instrumento de Pesquisa

1.2.3.1. Fontes dos dados

Como fonte de dados, utilizamos as diversas atividades elaboradas e realizadas pelos alunos, da Licenciatura e da Pedagogia, que cursaram a disciplina de MEG no 1º semestre de 2017, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP.

1.2.3.2. Procedimentos de pesquisa

O principal instrumento de pesquisa utilizado foi a aplicação do CoRe (Sigla em Inglês para Content Representation, ou, em português, Representação do Conteúdo), que foi adaptado para as necessidades e objetivos da pesquisa – como explicaremos mais adiante –, bem como sua articulação com a análise de conteúdo, apresentada por Bardin (1977), obedecendo a uma série de procedimentos para a análise e a avaliação de dados documentais, constituindo-se, assim, em uma abordagem metodológica com base na pesquisa qualitativa educacional muito utilizada em pesquisas de cunho social, conforme podemos verificar na afirmação a seguir:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES R., 1999, p.8).

No seu desenvolvimento, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e o grande leque de possibilidades, sempre questionado, da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, tem sido cada vez mais valorizada pelas abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e

a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar. Em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar de que maneira os alunos se apropriam e dão sentido ao conhecimento científico, por exemplo.

Nesta pesquisa, propomos realizar uma análise das estratégias didáticas utilizadas e da compreensão conceitual. Dessa forma, acreditamos que o uso desse procedimento metodológico é o mais adequado para nos auxiliar nas análises dos instrumentos de pesquisa. Para a realização desta metodologia é necessário obedecer a uma organização de procedimentos que consistem em etapas, sendo elas: uma pré-análise; a exploração do material; a inferência e ao tratamento dos resultados e, por fim, a interpretação.

A pré-análise apoia-se na escolha dos documentos a serem submetidos à análise, na formulação das hipóteses e dos objetivos e na elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. Essa etapa também é conhecida como preparação da análise, uma vez que é nela que deve-se identificar as diferentes amostras de informação a serem analisadas. Recomenda-se, assim, uma leitura de todos os materiais para, na sequência, tomar uma primeira decisão sobre quais deles efetivamente estarão de acordo com os objetivos da pesquisa. Os documentos inseridos na amostra devem ser significativos e representativos para os objetivos da análise.

Inicia-se, em seguida, o processo de codificação dos materiais que serão analisados estabelecendo um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra. Esse código poderá ser constituído de números ou letras que, a partir desse momento, orientarão o pesquisador a retornar a um documento específico quando assim o desejar. O processo de codificação também deve considerar o embasamento teórico que respaldará as análises feitas pelo pesquisador, ou seja, para realizar a codificação torna-se necessário saber por que se analisa, explicitando o modo que possa saber como analisar. Podemos assim dizer que é nesse momento que se articula a técnica de análise (método) ao quadro teórico.

Para alguns autores, como Caregnato e Mutti (2006), a exploração do material consiste em sua codificação a partir das unidades de registro. Entendemos

que a etapa nomeada por Bardin (1977) por “exploração do material” nada mais é do que a continuidade e profundidade da análise que, para alguns autores, pode-se adotar a estratégia de se realizar a unitarização. Como explica Moraes:

A natureza das unidades de análise necessita ser definida pelo pesquisador. As unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral. Deste modo para a definição das unidades de análise constituintes de um conjunto de dados brutos pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores. A decisão sobre o que será a unidade é dependente da natureza do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados. (MORAES R., 1999, p.5).

No caso da pesquisa aqui apresentada, optamos por realizar a análise dos temas (que serão identificados nos documentos) e, a partir destes, poderemos compreender o significado dos conteúdos e assim, conseqüentemente, poderemos verificar a evolução e as articulações conceituais realizadas pelos alunos, o que indicará as mudanças na representação dos conceitos que se manifestaram por meio desse material (documentos).

A análise temática é bastante utilizada como análise de conteúdo, pois consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação cuja presença ou frequência podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. Em seguida, procede-se a descrição analítica e a categorização; a primeira é uma técnica de investigação que, por meio, de uma descrição objetiva, sistematizada e quantitativa do conteúdo expresso das comunicações tem por objetivo a interpretação das mesmas. Para a descrição e a categorização é importante seguir determinadas regras, ou seja, as categorias devem ser homogêneas, exclusivas, objetivas, exaustivas e adequadas. Essas regras serão definidas de acordo com o bloco de documentos a serem analisados, visto que cada um se prestará a um objetivo. Por exemplo, imaginando que um bloco de atividades tenha como objetivo trabalhar as mudanças e as permanências na paisagem, teríamos que definir as categorias relacionadas a esse tema de forma a avaliar se as atividades atingiram os objetivos propostos pela professora do curso e, para isso, teríamos que criar classes de análises e critérios bem definidos e validados de acordo com as premissas metodológicas aqui apresentadas.

Se uma das primeiras etapas é a descrição e a última é a interpretação, entre essas duas temos a etapa da inferência. Essa é a etapa intermediária que, com base nos dados, o pesquisador terá a possibilidade de realizar certas deduções lógicas que podem responder a dois tipos de problemas: “O que conduziu a um determinado enunciado?” (isso se relaciona as causas ou antecedentes da mensagem) ou “Quais as consequências que um determinado enunciado vai provocar?” (refere-se aos possíveis efeitos das mensagens) (BARDIN, 1977).

Finalmente, chega-se ao tratamento dos resultados obtidos e à interpretação, que devem permitir ao pesquisador elaborar operações estatísticas simples ou mais complexas, possibilitando estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e evidenciam as informações fornecidas pela análise.

1.2.3.3. Proposta de um modelo de análise

Um dos instrumentos de pesquisa mais utilizados para identificar aspectos sobre o *Pedagogical content knowledge* (em inglês, PCK, que significa, em português, “Conhecimento do Conteúdo Pedagógico”) dos professores é o CoRe (*Content Representations*, ou Representação do conteúdo). Esse instrumento permite inferir as relações que o professor estabelece a partir de seu entendimento sobre determinado conteúdo. Para a aplicação do CoRe são apresentadas algumas estratégias, como o emprego de entrevistas, análise de planos de aula ou planejamentos de ensino, observações realizadas em aula ou o exame de atividades que permitam identificar seus componentes.

Esse instrumento é comumente utilizado para acessar o PCK, uma vez que permite a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem que podem ser verificados a partir de oito questões, como exposto no quadro a seguir:

Figura 5 – O instrumento CoRe – Representações de Conteúdo.

Lista de funções criadas a partir das paráfrases	Conteúdo específico			
	Ideias Centrais			
	Ideia 1	Ideia 2	Ideia 3	Etc.
1. O que você pretende que os alunos aprendam sobre essa ideia?				
2. Por que é importante para os alunos aprenderem essa ideia?				
3. O que mais você sabe sobre essa ideia?				
4. Quais são as dificuldades e limitações ligadas ao ensino dessa ideia?				
5. Que conhecimento sobre o pensamento dos alunos tem influência no seu ensino sobre essa ideia?				
6. Que outros fatores influem no ensino dessa ideia?				
7. Que procedimentos/ estratégias você emprega para que os alunos se comprometam com essa ideia?				
8. Que maneiras específicas você utiliza para avaliar a compreensão ou a confusão dos alunos sobre essa ideia?				

Fonte: LOUGHRAN; MULHALL; BERRY, 2004 apud OLIVEIRA et al, 2012.

Notamos que esse instrumento, a partir das questões que apresenta, ajuda no levantamento das concepções que o professor tem sobre o conteúdo tratado, uma vez que transita por todos os tipos de conhecimentos que compõe o PCK. Notamos que há questões relacionadas ao conhecimento do tema – especificamente as questões 1, 2, 3 e 7. No entanto, ao aplicar esse instrumento, pode-se obter informações mais amplas da representação que o professor tem do conteúdo, já que as questões apresentadas pelo instrumento permitem analisar as concepções por diferentes enfoques.

Como nosso objetivo é verificar as representações dos conteúdos específicos da Geografia, optamos em elaborar um instrumento que, mesmo partindo da ideia do CoRe, nos demandou realizar adequações conforme nossos objetivos. Assim, apresentamos um modelo que nos permitirá fazer inferências acerca das variações

na representação do conteúdo nos sujeitos da pesquisa. Para as referidas adequações, partiremos das questões 1, 2 e 7, cabendo destacar que esse modelo não se apresenta como questões, mas como atributos que procuramos identificar nos documentos analisados.

Figura 6 – Proposta de Representação do conhecimento do tema para o ensino em Geografia.

	Conhecimento do tema/ Conteúdo		
	Ideias principais		
	Categorias geográficas (estrutura substantiva)	Método investigativo e pensamento espacial (estrutura sintática)	Conteúdo específico (articulação entre categorias)
Entendimento sobre o tema			
Valor (propósito) dado ao ensino de determinado conteúdo			
Estratégias para ensinar os conteúdos			

Fonte: Seferian & Castellar – organizado com base na concepção do CoRe (GROSSMAN; SHULMAN; WILSON, 2005).

Ao analisar as atividades, podemos identificar as representações do conteúdo a partir do conhecimento que os futuros professores apresentam, observando os aspectos relacionados a cada ideia, ou seja, se o professor evidencia tratar certo conteúdo desenvolvendo-o a partir de recursos que poderão contribuir para o desenvolvimento do raciocínio espacial, mobilizam-se as estruturas substantivas e sintáticas da Geografia e articulam-se as categorias e métodos de maneira a desenvolver o conteúdo específico (GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005). Para cada atividade analisada, procuraremos identificar aspectos relacionados ao conhecimento do tema, ou seja, se estão sendo mobilizadas as estruturas substantivas e as estruturas sintáticas. Isso nos permitirá verificar possíveis

mudanças nas representações e se houve aprofundamento do conhecimento do tema.

Evidentemente, dependendo da proposta da atividade, identificaremos o predomínio de algumas ideias em detrimento de outras; no entanto, acreditamos que quanto maior o domínio do tema/conteúdo que o sujeito tenha, maior será a presença e a articulação entre as ideias e a mobilização das estruturas substantivas e sintáticas.

Capítulo 2: O ensino da cidade e sua relevância para o desenvolvimento conceitual

Entendemos que uma maneira de se promover a aprendizagem de forma eficiente, significativa e pautada no conhecimento científico deve ocorrer por meio do desenvolvimento conceitual e pela compreensão de categorias geográficas que respaldam o entendimento do espaço geográfico de forma sistemática e relacional.

Nessa perspectiva, a aprendizagem da cidade se coloca como meio para o estudo de diversos conteúdos da Geografia, bem como articuladora das categorias de “lugar”, “paisagem” e “território”, uma vez que essas nos permitem realizar análises espaciais e compreender os espaços a partir de diferentes, mas articulados, pontos de vista.

Existem alguns fatos que justificam o ensino da cidade como foco articulador para o ensino dos conteúdos geográficos na Geografia Escolar:

- O entendimento de que a aprendizagem significativa pressupõe considerar a vivência e os conhecimentos prévios dos alunos;
- O fato de que as relações antrópicas com a natureza ocorrem, predominantemente, a partir de uma lógica urbana;
- A constatação de que a cidade como cenário contribui para a aplicação de categorias geográficas que permitam entendê-la;
- A importância do reconhecimento das cidades como lócus da cidadania.

2.1. O ensino e aprendizagem significativa da cidade

As relações espaciais, bem como a associação dessas relações com a cultura na qual o sujeito está inserido, é aprendida por ele em todas as etapas de seu desenvolvimento. Desde o nascimento, os seres humanos vão, aos poucos, se apropriando da realidade que os cercam e sendo inseridos na cultura da qual fazem parte. Dessa forma, passa a perceber o espaço e, posteriormente, consegue representá-lo, finalmente criando concepções sobre ele. O espaço percebido é

resultado do contato direto do sujeito com o meio e se dá a partir do conhecimento das relações espaciais elementares.

Conforme Piaget e Inhelder (1993), essas relações espaciais elementares desenvolvem-se desde muito cedo e evoluem com o passar do tempo, permitindo ao sujeito perceber o espaço. As relações espaciais elementares são: a de vizinhança; a da separação; a relação que se estabelece entre elementos ao mesmo tempo vizinhos e separados; a de circunscrição (ou de envoltório); e a relação de continuidade². Essas relações elementares correspondem às relações topológicas do espaço: a partir delas é que o sujeito se torna capaz de elaborar relações projetivas, compreendendo o espaço em perspectiva (esquerda, direita, em cima, em baixo).

O espaço representado remete a como o sujeito representa o espaço que já conhece e o espaço concebido está associado à forma como o sujeito elabora sua compreensão acerca do mesmo. Essa elaboração passa pela forma como se percebe e se representa o espaço, bem como pelas ideias e noções que se tem das relações espaciais que nele são estabelecidas. Para Piaget e Inhelder (1993) o espaço representado se expressa por meio de três categorias: a topológica, a projetiva e a euclidiana: essas são categorias que respaldam o entendimento de que a percepção e a representação espacial promovem a compreensão dos conteúdos do espaço, gerando, assim, uma concepção espacial. Esse sentido de conhecer o espaço se dá pela necessidade de compreender como o homem se apropria dele. “La idea básica es que al hombre decide su comportamiento espacial, no em función del médio geográfico real, sino de la percepción que posee del mismo” (CAPEL; URTEAGA, 1985, p.42).

Podemos pensar, então, nas formas como os sujeitos percebem, representam e concebem a cidade, uma vez que vivem nela, aprendem nela e com ela, organizando esses novos conhecimentos sobre ela. No desenvolvimento da pesquisa, foi possível identificar as diferentes maneiras como os sujeitos investigados percebem o espaço da cidade que vivem e as maneiras como a

² Sobre a relação elementar de continuidade, Piaget e Inhelder destacam: “Finalmente, intervém evidentemente, desde o início de toda percepção, uma certa relação de continuidade no caso das linhas e das superfícies dadas, mas a questão é saber em que sentido o conjunto de um campo perceptivo constitui um campo espacial contínuo.” (1993, p.23). Dessa forma, entendemos que existe uma certa noção, mas a compreensão de área que, por exemplo, se dará somente com o desenvolvimento das relações euclidianas.

representam. A articulação dessas duas formas de entender o espaço urbano nos permitiu verificar quais são as representações sobre o conteúdo cidade que os futuros professores têm e a verificar como poderão ensinar esse conteúdo.

Entendendo que a aprendizagem do conteúdo de cidade inicia-se a partir da forma com o sujeito percebe e representa esse espaço (a cidade), julgamos ser necessário apontar algumas ideias que esclareçam a maneira como as representações são elaboradas, além de entender a articulação entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento conceitual.

Para respaldar a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, partimos do pressuposto teórico da epistemologia genética de Piaget, que, ao pesquisar sobre a construção do conhecimento, colaborou de forma indireta para as discussões aqui apresentadas, já que nos respalda na compreensão das ideias acerca da construção de conceitos. Concordamos com Fairstein (2001) quando destaca que a psicologia construtivista é muitas vezes posta como sinônimo da psicologia genética ou da teoria de Piaget. Ainda que nem Piaget nem seus colaboradores da escola de Genebra tenham desenvolvido uma teoria da educação, os conceitos e modelos psicológicos elaborados por eles foram amplamente utilizados para fundamentar e derivar teorias didáticas e propostas pedagógicas. Assim, podemos dizer que o construtivismo tem como característica comum à psicologia genética postular a teoria como fundamentação praticamente exclusiva de uma prática docente que leva em conta as características do desenvolvimento cognitivo e social do aluno. Fairstein (2001) também esclarece que, atualmente, não se pode fundamentar a teoria e a prática pedagógica numa única teoria psicológica, pois uma única teoria psicológica não é suficiente para responder e explicar todas as demandas da prática pedagógica.

A teoria psicológica do desenvolvimento de Piaget versa sobre a forma como o sujeito é capaz de elaborar esquemas mentais que lhe permitam aprender, compreender e explicar a realidade da qual faz parte, o que ocorre porque o ser humano, desde muito jovem, tende a dar significado para seu entorno, ou seja, é predisposto a dar sentido ao meio em que vive. Essa teoria considera o desenvolvimento cognitivo como sendo um incremento ao avanço da capacidade de o sujeito compreender e explicar o mundo que o cerca. Para isso, desde pequeno,

ele cria esquemas mentais a partir das informações existentes no meio no qual está inserido, por meio dos quais ele é capaz de entender e interagir com o mundo.

É importante lembrar que esses esquemas são representações de como o sujeito percebe a realidade – e não a realidade de fato. Em contrapartida, da mesma forma que os esquemas mentais permitem entender a realidade, também permitem ao sujeito interagir com ela, o que significa que suas ações e seus esquemas interagem simultaneamente, em um contato que faz com que o indivíduo, ao mesmo tempo em que modifica o meio, cria novos significados para ele. Essas modificações nas estruturas mentais são chamadas de reestruturações e é por meio delas que se processa o desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento cognitivo é a mudança de um estágio de menor conhecimento para um estágio de maior conhecimento de um sujeito que ocorre por meio de etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação e a acomodação consistem nas etapas em que se rompe com o equilíbrio das estruturas mentais, com o modo como os conhecimentos estão arranjados, interligados e organizados, de forma a se constituírem em teias ou estruturas que, como já nos referimos, obedecem à representação que o sujeito tem da realidade e correspondem ao estágio de equilíbrio.

A assimilação inicia-se quando ocorre algum tipo de conflito cognitivo, ou seja, em situações nas quais a estrutura existente sofre algum tipo de contrariedade, o que acarreta um processo interno do sujeito no qual os conceitos e informações presentes na estrutura passam a ser reelaborados e todo o esquema mental é reestruturado. Cabe ressaltar que essa reestruturação ocorre tanto em momentos de reelaboração dos conceitos e informações já existentes na estrutura como em situações de aquisição de novos conceitos e novas informações que demandam o rearranjo da estrutura toda. A esse rearranjo chamamos de acomodação, pois consiste na modificação das estruturas para que possam ajustar ou incorporar o novo conceito ou informação.

Os processos de assimilação e acomodação se relacionam dialeticamente a fim de promover adaptações constantes entre as estruturas do sujeito e o meio, adaptações que são promovidas por meio de diferenciações e generalizações que permitem a conformação dos esquemas mentais, possibilitando que estes sejam cada vez mais complexos e equilibrados. Assim:

A permanente atividade do sujeito sobre seu entorno vai dando lugar a uma constante reestruturação de seus esquemas de assimilação, que possibilitam paulatinamente uma modificação das estruturas cognitivas. Essa modificação de estruturas marca o passo de um estágio de conhecimento a outro, como produto da atividade construtiva do sujeito em interação com o meio. (FAIRSTEIN, 2001, p.183).

Nenhum conhecimento é construído sem uma base, pois essa constitui-se em ideias acerca dos fatos, dos processos e dos fenômenos, sendo nomeada por Vygotsky (2010) como conhecimentos espontâneos, ou seja, os conhecimentos que se originam da experiência vital direta da criança. Esse tipo de conhecimento, os conhecimentos prévios, está presente também nas considerações de Piaget, que entendemos ser fundamental para compreendermos como se dá a aprendizagem significativa em geografia, especialmente acerca do conteúdo cidade.

A aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação (um novo conhecimento) é incorporada à estrutura cognitiva do aprendiz. No entanto, essa incorporação não ocorre de maneira aleatória, mas sim obedece a uma estrutura organizada. Dessa forma, as informações são associadas e introduzidas à estrutura por um processo de subsunção. Ausubel (apud MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997) explica que o armazenamento de informações na mente humana ocorre de forma organizada, gerando uma hierarquia conceitual. Nessa estrutura conceitual hierarquizada, os conceitos mais específicos passam a ser associado aos conceitos com caráter mais geral, chamados de subsunçores. O conhecimento prévio é a base da aquisição de novos conhecimentos, pois serve de matriz na qual está organizada as ideias e concepções, fornecendo as possibilidades de agregar novos conhecimentos à estrutura de forma relacional aos conhecimentos já existentes. (MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997).

Além da incorporação de informações por meio dos subsunçores, outro fator determinante da aprendizagem significativa é a substantividade, ou seja, a substância do novo conhecimento. Isso significa que o sentido do novo conceito, da nova informação ou da nova ideia é fundamental para sua aprendizagem, dado que não basta conhecer a palavra, o signo do conceito, e sim perceber suas relações na estrutura conceitual para assim poder generalizá-la. O processo da aprendizagem significativa está, portanto, no relacionamento não-arbitrário (pois obedecem aos subsunçores, ou ideias relevantes, que agregam o novo conhecimento) e substantivo de ideias simbolicamente expressas a algum aspecto relevante da

estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, a algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação. É dessa interação que emergem, para o aprendiz, os significados dos materiais potencialmente significativos. Além disso, é nessa interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados, possibilitando a transformação dos conhecimentos espontâneos em conhecimentos científicos.

Podemos diferenciar as aprendizagens de acordo com o que está sendo aprendido. Ausubel (apud MOREIRA, CABALLERO E RODRÍGUEZ, 1997) classifica as aprendizagens em:

- Aprendizagem representacional, que consiste na aprendizagem mais básica e está relacionada na aprendizagem do significado de símbolos individuais (normalmente palavras);
- Aprendizagem conceitual, que é um tipo de aprendizagem representacional, já que os conceitos também são representações genéricas ou categorias, mas que vai além de uma simples representação, na medida em que é preciso distinguir entre o que significa a palavra-conceito, ou seja, aprender qual conceito está representado por dada palavra e aprender o significado do conceito;
- Aprendizagem proposicional, que é aquela que se refere aos significados de ideias expressas por grupos de palavras combinadas em proposições ou sentenças, geralmente representando conceitos.

As estruturas cognitivas tendem a organizar-se de forma hierárquica, pautadas nos níveis de abstração, generalização e inclusão dos conceitos. Isso refletirá em uma relação de subordinação que pode ser classificada, conforme Ausubel (apud MOREIRA, CABALLERO E RODRÍGUEZ, 1997), em:

- Aprendizagem significativa subordinada: quando o novo material é apenas corroborante ou deriva de algum conceito ou proposição já existente, incluindo-se assim na estrutura cognitiva. Quando isso ocorre, podemos especificá-lo como derivativo. Já quando o novo material se apresenta como uma extensão, modificação, elaboração ou quantificação de conceitos/proposições, pode-se nomear como correlativa;

- Aprendizagem significativa superordenada: ocorre quando o sujeito aprende um novo conceito/preposição que é mais abrangente e que passa a subordinar os já existentes em sua estrutura de conhecimento;
- Aprendizagem significativa combinatória: quando o material não é subordinado nem subordina os materiais já existentes na estrutura cognitiva, as generalizações inclusivas e as que são amplamente explanatórias e que demandam combinações entre diferentes conceitos e preposições para serem aprendidas, como a compreensão dos conceitos da “oferta e da demanda”, que geram a necessidade de articulações conceituais entre os dois termos para serem apreendidas.

Mesmo não tendo desenvolvido uma teoria sobre aprendizagem, mas sim sobre o desenvolvimento cognitivo, Piaget contribui para que possamos compreender como ocorrem os processos cognitivos da aprendizagem, pois

É possível, portanto, interpretar a assimilação, a acomodação e a equilibrção piagetianas em termos de aprendizagem significativa. Assimilar e acomodar podem ser interpretados em termos de dar significados por subordinação ou por superordenação. Naturalmente, isso não quer dizer que os esquemas de Piaget e os subsunçores de Ausubel sejam a mesma coisa. Trata-se somente de uma analogia que permite dar significado ao conceito de aprendizagem significativa em um enfoque piagetiano. (MOREIRA; CABALLERO; RODRÍGUEZ, 1997, p.23).

Sobre a Aprendizagem Significativa, Mortimer (1996) enfatiza que está se dá a partir de duas premissas: o ativo envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento e do fato de que as ideias prévias dos estudantes desempenham um papel importante no processo de aprendizagem. Esse autor propõe a noção de perfil conceitual pautado na noção de perfil epistemológico de Bachelard, acrescentando alguns atributos que tem como objetivo auxiliar a compreensão de como se dá a evolução conceitual na estrutura cognitiva dos alunos. No entanto, evidencia que a evolução das ideias dos alunos se dá não como uma substituição de ideias alternativas³ por ideias científicas, mas sim como a evolução de um perfil de concepções em que as novas ideias adquiridas no processo de ensino-aprendizagem passam a conviver com as anteriores, sendo que cada uma passa a ser empregada no contexto mais conveniente.

³ Essas ideias alternativas são pessoais, fortemente influenciadas pelo contexto do problema e muito estáveis e resistentes à mudanças (Viennot, 1979 apud Mortimer, 1996).

A noção de perfil epistemológico de Bachelard, utilizando como exemplo o conceito de massa (MORTIMER,1996), pode ser dividido em zonas de desenvolvimento, no qual a primeira zona se denomina como a do realismo. Essa zona é regida pelo senso-comum, visto que a noção realista corresponde a um pensamento empírico, sólido, claro, positivo e imóvel: dessa forma, a “massa é o resultado obtido na balança”. A segunda zona é denominada racionalismo clássico, posto que a noção de massa passa a ser definida pelo resultado da força pela aceleração: força, aceleração e massa relacionam-se de maneira racional e analisável pelas leis matemáticas. Em seguida temos a zona denominada de racionalismo moderno, na qual as noções tornam-se mais complexas e dependem de uma série de outras noções. Nota-se que ao longo do perfil ocorre um desenvolvimento que vai do realismo ao racionalismo, com o aprofundamento e a complexidade dos conceitos se tornando cada vez maior. Assim como em Bachelard, Mortimer propõe um perfil de evolução conceitual, mas acrescentando dois outros atributos: o primeiro é a consideração do caráter ontológico dos conceitos, e não somente o epistemológico, como em Bachelard; o segundo é a possibilidade de tomada de consciência pelo estudante de seu próprio perfil. A ideia da tomada de consciência pelo estudante de seu perfil particularmente nos interessa, justamente por corroborar com a concepção de que acreditamos que as lacunas conceituais podem contribuir para o processo de aprendizagem tanto quanto os conflitos cognitivos.

É importante explicar que alguns significados são construídos com *defeitos ou limitações* (NOVAK, 2002), o que pode distorcer ou impedir novas construções significativas. Um bom exemplo disso na geografia é o conceito *norte*, a direção Norte. É muito comum verificarmos que as pessoas entendem que o “norte fica em cima” quando se analisa mapas conceituais e atividades que demandem a explicitação da compreensão deste conceito. As lacunas conceituais que explicariam esse conceito *defeituoso* seria o não entendimento de conteúdos relacionados à astronomia, ao conceito de gravidade, noções espaciais topológicas, projetivas e euclidianas.

Assim, são geradas as lacunas conceituais que Novak (2002) denomina como LIPH (limitadas ou inadequadas hierarquias proposicionais). Para esse autor é muito difícil romper com as LIPHs, pois não basta pedir ao aluno para substituir uma

construção conceitual equivocada por uma correta, mesmo porque é ele (sujeito da aprendizagem) que escolhe aprender significativamente. Assim como para Mortimer (1996), Novak (2002) também defende a consciência por parte do aprendiz como fator importante no processo de aprendizagem, uma vez que a mudança conceitual é entendida a partir da teoria da assimilação de aprendizagem de Ausubel para que ocorra modificação/remediação das LIPs. Novak propõe que “para ajudar o aluno a compreender como ele deve optar por modificar seu conceito e hierarquias proposicionais é fornecer instrução que seja conceitualmente transparente para os alunos (NOVAK,1992 apud NOVAK, 2002), alterando sua “ecologia conceitual”, o que exige que o aluno reconheça as formas explícitas em que seu quadro conceitual/proposicional é limitado/inadequado ou mal organizado em hierarquias. Quando isso é feito, alguns episódios de aprendizagem poderão resultar na reestruturação das LIPs de um estudante e, conseqüentemente, na alteração de seu quadro conceitual. Isso pode ser viabilizado pela elaboração de um mapa conceitual, pois é por meio dele que as LIPs se evidenciarão.

Mortimer (1996) também chama a atenção para o fato de que muitas estratégias de ensino se pautam no conflito cognitivo, no processo de ensino-aprendizagem, com raiz piagetiana, mas parecem não reconhecer a importância das lacunas conceituais, tanto quanto os conflitos cognitivos para o processo de aprendizagem. O autor exemplifica essa ideia com a dificuldade de seus alunos, dado que, muitas vezes, no processo de construção de uma ideia nova, a falta de informações para interpretar os resultados de um experimento é obstáculo maior que o conflito entre as ideias dos estudantes e os resultados. Podemos verificar que muito se evidencia sobre a importância do conhecimento que o aprendiz já possui, pois é a partir desse conhecimento que podemos viabilizar a aprendizagem: ao mobilizar esse conhecimento é que o professor poderá identificar o caminho que deve percorrer para contribuir para a construção, reelaboração e aprofundamento conceitual, e, conseqüentemente, para aumentar o conhecimento do aluno.

Enfatizamos que o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, procurando identificar como esses percebem e representam a cidade e o seu lugar de vivência contribui significativamente para a construção do conhecimento acerca do conceito, bem como com sua articulação com os demais conteúdos geográficos.

2.2. Como ensinar e aprender a cidade

Para aprender e estudar a cidade, a compreensão das categorias de lugar, paisagem e território têm fundamental importância, já que é por meio dessas categorias que podemos empregar os métodos de análises espaciais para o desenvolvimento do conteúdo e, assim, mobilizar as estruturas substantivas e sintáticas da área.

2.2.1. A cidade como cenário para a aprendizagem da Geografia

Ao observar a cidade pode-se identificar os diferentes usos do solo, as áreas ocupadas por indústrias, pelo comércio, a forma como as pessoas ocupam e usufruem dos espaços públicos e os aspectos culturais que se mostram nas diferentes paisagens. Com essas informações, é possível analisar como se dá a segregação espacial, a dinâmica da circulação, as formas, funções e estruturas que a cidade apresenta. A aprendizagem do entorno, do que está próximo ao aluno e o que lhe é familiar, é fundamental para compreender o espaço urbano, mas não é suficiente para uma compreensão que vise abarcar sua complexidade.

Durante muito tempo, não só na Geografia, mas em outras áreas do conhecimento, considerou-se que a aprendizagem deveria ocorrer com vistas às ideias apresentadas por Pestalozzi em relação aos círculos concêntricos. Esse pressuposto versa sobre a necessidade da organização do ensino, partindo do que é mais próximo ao aluno (o que possibilitaria o entendimento de conteúdos mais distantes, no caso da geografia): deveria se estudar o bairro e depois a cidade para que, posteriormente, o aluno pudesse compreender o que ocorre em escalas de análise maiores, ou seja, no estado, na região, no país e, finalmente, no mundo.

A grande dificuldade disso consiste em tratar um conceito que se transforma de acordo com a realidade e a influência de outros fatores no local, ou seja, a cidade e o bairro sofrem interferência de fatores que tem sua gênese em outras escalas, ou seja, na região e no país, além de fatores gerados na escala global, interferindo de diferentes maneiras nos diferentes lugares do mundo. Por esse motivo, temos que pensar um ensino de geografia que considere as diversas escalas de análise, possibilitando o entendimento da cidade de maneira articulada e integrada à

realidade contemporânea, na qual a lógica global impõe formas de ser e usar os espaços ao mesmo tempo em que o local apresenta formas de resistência a essa imposição, definindo suas especificidades.

A maneira como cada indivíduo vive a cidade, como se desloca, como percebe suas características e se apropria de seus espaços interferirá na forma como esse sujeito concebe o espaço urbano. A importância de se identificar as representações sobre cidade que os alunos têm está pautada na ideia de que os sujeitos aprendem esse conceito na escola e aprendem também vivendo nesses espaços. Com essa compreensão, assume-se que a cidade é vivenciada e referenciada pelos seus habitantes por meio de múltiplas possibilidades. Uma delas é reconhecer os sentimentos e percepções que o sujeito tem acerca da cidade, pois seus diferentes espaços (bairros, avenidas, trajetos, parques e Universidades, por exemplo) são cenários que geram atributos particulares para formar as concepções e imagens que os sujeitos criam sobre a cidade, o que acaba refletindo-se em suas práticas cotidianas e, pensando no caso dos futuros professores, influenciará na maneira como ensinarão esse conteúdo para seus futuros alunos.

[...] las personas reconocen y construyen relaciones y apropiaciones con el espacio em donde desarrollan sua interaciones; situación que genera uma aproximación a la concepción e imagem de ciudad puesto que emergen elementos espaciales, como territorialización y significación, los cuales inciden em diversas lecturas de ciudad. Tal es el caso de la fuerza del barrio, el cual se entiende em tanto es el entorno inmediato de las personas y, por ende, el lugar donde se tejen vínculos afectivos, residenciales, vecindades, territorialidade, entre outros. (RODRIGUEZ E LANCHE, 2015, p.20).

Cabe considerar que, quando o indivíduo, forma concepções acerca da cidade de maneira espontânea, ou seja, sem uma reformulação pautada em conceitos científicos, o conhecimento sobre a cidade fica superficial e a compreensão de sua complexidade acaba sendo prejudicada. Por esse motivo, principalmente pensando na formação inicial de professores, temos que possibilitar que essas concepções sejam questionadas, revistas e articuladas aos conhecimentos específicos da Geografia para que o futuro professor se aproprie do conteúdo de maneira mais ampla e possa dar conta de realizar o ensino da cidade de maneira a promover a aprendizagem significativa.

Convém lembrar que a Geografia Escolar difere da Geografia Acadêmica em seus conteúdos, métodos e objetivos. No entanto, ambas as áreas de conhecimento estão relacionadas. Quando pensamos no conteúdo, temos que retomar a ideia da função de cada contexto da geografia: enquanto a Geografia Acadêmica tem o propósito de gerar novos conhecimentos geográficos, a Geografia Escolar deve servir para instrumentalizar o indivíduo a compreender a realidade, desenvolver o raciocínio espacial e promover a articulação dos conhecimentos geográficos escolares a fim de proporcionar meios para a efetiva cidadania.

O conhecimento dos métodos empregados na Geografia Acadêmica deve ser de conhecimento do professor que atuará na Geografia Escolar, transpondo e adaptando esses procedimentos de acordo com as diferentes faixas etárias, uma vez que a aprendizagem também deve estar pautada em métodos investigativos, tais como a análise de diferentes documentos (bibliografia, mapas, imagens, dados estatísticos), entrevistas e trabalhos de campo. A Geografia Escolar pauta-se em objetivos e expectativas de aprendizagem e não pode ser entendida e baseada na redução didática dos conceitos e conteúdos da Geografia Acadêmica, mas sim ser desenvolvida a partir de seus conceitos e conteúdos de maneira a promover a leitura e a compreensão do espaço, nas suas diferentes escalas, relações e interações. Dessa forma, o sujeito percebe que o espaço, seja ele urbano, rural ou natural, é fruto da relação da sociedade com o meio, uma relação que deve ocorrer de forma consciente por parte das pessoas, pois assim pode-se perceber e atuar como protagonistas em sua construção, sendo pertinente, então, refletir como a Geografia Escolar deve ocorrer em suas articulações conceituais e metodológicas na escola.

Para a compreensão do espaço urbano, Alderoqui (2006, p. 33-44) propõe que o ensino do conteúdo de cidade considere três eixos:

1. *Cercanía y lejanía* (proximidade e distância), ou seja, os aspectos relativos as distâncias entre o espaço próximo ao aluno e outros espaços conhecidos por meio de trajetos que realizam, pois, o fator da percepção e representação espaciais devem ser considerados, o que significa que não se reduzem a uma área exatamente circunscrita, como o bairro por exemplo.
2. *Escalas de análisis espaciales*, que permitam reconhecer magnitudes, funções, interações entre o espaço estudado internamente e as demais interferências, que apresentam obrigatoriamente escalas de análises distintas;
3. *Discontinuidad entre la vivencia del espacio y el espacio pensado*, esse aspecto permite aprofundar as concepções de cidade pelas

experiências espaciais e pelas percepções, relacionando os espaços e entendendo sua articulação pelas continuidades e discontinuidades.

O ensino da cidade e a educação estão fortemente relacionados e podem ser compreendidos a partir de três abordagens simultâneas, pois a cidade é entorno, o meio e o conteúdo da educação. Nesses enfoques, compreende-se a maneira como se aprende na cidade, da cidade e a cidade. Desta forma, Rodríguez e Lache (2015); Trilla (2003); Castellar (2010) explicam que:

- Aprender na cidade significa considerar o meio urbano como contexto de aprendizagens, pois se apresenta como espaço formal, não formal e informal de educação, congrega instituições de ensino, cursos de formação e espaços que se propõe a realizar a divulgação científica. Além disso, é na cidade que ocorrem situações e relações interpessoais que desenvolvem aprendizagens;
- Aprender da cidade significa reconhecer seu potencial didático em processos de ensino a partir de suas características, conflitos e contradições. Vivemos da cidade e isso gera a necessidade de compreendê-la e percebê-la como lócus da formação e da socialização;
- Aprender a cidade corresponde a viver na cidade, o que demanda aprendizagens sobre como usar suas estruturas, interferir no espaço de maneira a gerar menos problemas, ser capaz de se locomover e criar novos trajetos, identificar e reconhecer os diferentes lugares. Muitas das ideias que elaboramos sobre a cidade estão relacionadas à vivência que temos nela. Essas representações são construídas com base em uma série de aprendizagens não formais, adquiridas no cotidiano da cidade. No entanto, as concepções sobre a cidade devem passar por sistematizações que considerem um aprofundamento conceitual acerca do conteúdo (cidade). Especialmente quando pensamos em professores, esse fato justifica a aprendizagem da cidade, considerando o papel central da educação, pois é por meio da educação (especialmente a geográfica) que pode-se entender a cidade, decodificando-a para além do óbvio, a fim de que as pessoas superem as percepções negativas do espaço urbano e vislumbre formas de resolver seus problemas e participem desse processo.

A construção de conhecimentos sobre o urbano e a cidade deve então ser pensada a partir da articulação entre as escalas e com base nas categorias de

análise, mas, como se faz isso? Para começar, a cidade precisa ser localizada e descrita, identificando seus limites, sua extensão e a sua relação com outras da região; deve-se entender suas características sociais e naturais, assim como as instituições que a governam. A cidade é uma grande fonte de dados, de informações, logo, de conhecimento. A cidade é aprendida ao ser observada pelo contato direto, conhecendo como é sua geomorfologia, seu clima e seus aspectos físicos, mas não só: é necessário compreender os processos que explicam sua fisionomia, bem com aprender o que está por trás de sua aparência. Compreendendo as múltiplas relações que são desenvolvidas nela e que nem sempre são explícitas: a formação da cultura cidadã, que deriva de uma relação mais positiva ou mais negativa, entre a cidade e seus habitantes, como a violência, a marginalidade, o individualismo, o consumo, o uso dos espaços públicos (TRILLA, 2003).

Aprendemos a cidade quando percebemos as relações estabelecidas entre os lugares e seus habitantes, nas ruas, nos bairros, nas praças. Também a conhecemos quando identificamos regiões com características mais marcantes de acordo com seu uso – as zonas financeiras, as áreas industriais, as comerciais, as de exclusão social, as estruturas de transporte. Destacamos que a cidade é percebida de diferentes maneiras por seus habitantes. Em estudo realizado por Lynch (1998) sobre a percepção dos espaços urbanos, destaca-se a importância da paisagem e da morfologia da cidade para a formação da imagem urbana, evidenciando-se três aspectos: os recursos da cidade (tais como áreas verdes e água), a relação entre as classes sociais e a importância dos elementos do passado.

A partir de suas pesquisas, classifica em cinco elementos a análise morfológica da cidade: os caminhos (ruas, vias, trajetos), as bordas (rios, praias, o que é percebido como limite da cidade e, ao mesmo tempo, limites laterais que mantêm a cidade junta a outras áreas), os bairros (definidos por características variadas como textura, forma, símbolos, uso, atividade, habitantes), os nós, que trata-se da confluência das vias, ou de pontos de concentração com variadas características (estações, praças) e, por último, os marcos (monumentos, prédios antigos) que constituem elementos singulares na paisagem, são de diferentes escalas e servem como pontos de referência.

O número de marcos percebido aumenta com o conhecimento progressivo do espaço urbano, contribuindo para a formação da percepção da cidade e para o sentimento de pertencimento das pessoas em relação ao lugar. Aprender a cidade significa compreender que o espaço geográfico é uma categoria social e histórica, pois ele evidencia as relações humanas de produção, apropriação e relações sociais que se desenvolve sobre o meio físico. Ao mesmo tempo, para que se compreenda esse espaço, é necessário mobilizar os demais conceitos/categorias geográficas, tais como paisagem, lugar, natureza e território. Por meio dessas categorias podemos compreender a construção e a configuração espacial.

A cidade é criação e recriação da sociedade, visto que se apresenta como uma rede de relações sociais que se tecem para e a propósito da construção de sua materialidade, de quem a edifica, construindo e dando-lhe forma diária e contínua. Essas são formas de descrevê-la, concebê-la e estudá-la, especialmente quando consideramos a cidade como produto humano, uma criação do homem (SANTOS, 1996).

Na educação coexistem diferentes formas de conceber e de ensinar a cidade, dependendo do enfoque que se dá ao seu conteúdo. Alguns desses enfoques são mais recorrentes:

Éstos se presentan em forma más o menos simultânea em la situación escolar, los textos escolares y los materiales curriculares. Llamamos a dichos enfoques histórico-patrimonial, ambiental, morfológico-social y del ciudadano protagonista. (ALDEROQUI; VILLA, 1998, p. 46).

Organizamos as principais ideias relacionadas aos enfoques dados ao conteúdo de cidade, de acordo com Alderoqui (2006), conforme quadro a seguir:

Figura 7 - Enfoques do ensino da cidade (continua).

Enfoque	Objetivo	Conteúdos e métodos relacionados
Histórico-patrimonial	Compreender a cidade como realização cultural histórica, seu significado, valor referencial e dinâmica de transformações e permanências	<p>Reconhecimento das razões pelas quais alguns lugares são mais emblemáticos que outros;</p> <p>Comparação de mudanças e permanências nas paisagens;</p> <p>Análise de monumentos, construções e lugares, contextualizando os momentos em que foram construídos;</p> <p>Análises de plantas e da evolução da malha urbana;</p> <p>Compreensão do crescimento urbano a partir de seu centro histórico</p> <p>Análises de depoimentos de moradores dos diferentes lugares;</p> <p>Análises de músicas, poemas, fotos que tem como tema a cidade.</p>
Ambiental	Compreender a cidade a partir da transformação da natureza na qual estão inseridos os fluxos de energia, a necessidade de preservação do meio ambiente e a melhora das condições de vida da população.	<p>Caracterização dos problemas ambientais urbanos;</p> <p>Estabelecimento de relação entre a ocupação e seus impactos no meio ambiente;</p> <p>Diferentes tipos de resíduos e sua disposição final;</p> <p>Identificação das responsabilidades ambientais individuais e do poder público, bem como as ações de mitigação dos impactos;</p>

Figura 7 - Enfoques do ensino da cidade (continuação).

		Análise de artigos, vídeos e reportagens para reconhecer as características e magnitudes dos problemas ambientais, diferenciar atores implicados e conhecer tecnologias que possam ser empregadas a fim de prevenir e minimizar os problemas ambientais.
Morfológico e social	Compreender o espaço urbano como uma totalidade complexa, espaço de mobilidade, consumo e contato entre as pessoas, entendendo que é um espaço de produção, concentração e difusão no qual se manifestam os conflitos de interesses.	<p>Reconhecimento das diferentes zonas da cidade (comercial, industrial, financeira);</p> <p>Comparação entre os serviços oferecidos (públicos, privados e de acesso à cultura) nas diferentes cidades e internamente, identificando as características dessa oferta e sua distribuição;</p> <p>Oferta e demanda de serviços públicos conforme as características da população nos diferentes lugares da cidade;</p> <p>Entrevistas com pessoas que se locomovem diariamente na cidade em busca de serviços ou para trabalhar;</p> <p>Organização da informação em quadros e gráficos;</p> <p>Uso funcional da escala;</p> <p>Localização da escola e das diferentes zonas em croquis e mapas;</p> <p>Estabelecimento das relações causais entre a concentração de atividades econômicas e a mobilidade de diferentes grupos sociais;</p> <p>Identificação de produtores e destinatários das políticas públicas urbanas, estaduais e nacionais que interferem na lógica da cidade;</p> <p>Leitura de fotos aéreas ou imagens de satélite que permitam a observação e análise dos diferentes tipos de assentamento concentrado e disperso,</p>

Figura 7 - Enfoques do ensino da cidade (conclusão).

		urbano e rural, os diferentes usos do solo, os eixos de circulação, os elementos naturais e os lugares emblemáticos.
Cidadão protagonista	Compreender a necessidade de planejamento e gestão da cidade e o lugar de participação dos cidadãos.	<p>Compreensão das normas e reconhecimento da responsabilidade de cada um e das autoridades;</p> <p>Conhecimento das normas que regulam o uso dos espaços (públicos e privados);</p> <p>Identificação das diferentes maneiras de participação dos habitantes na vida pública para expressar seus interesses e reivindicar de forma individual e coletiva (partidos políticos, movimento social, organizações não governamentais, audiências públicas, projetos de lei);</p> <p>Comparação de notícias sobre as questões urbanas;</p> <p>Análises dos argumentos apresentados pelas autoridades e pelos diferentes atores sociais envolvidos;</p> <p>Reflexão sobre a responsabilidade das autoridades, empresas e habitantes em geral frente a problemas da cidade, tais como inundações, poluição atmosférica, descarte dos resíduos e violência.</p>

Adaptada de Alderoqui, 2006 p.47-53

Ao refletir sobre os enfoques dados ao conceito de cidade na educação, notamos que esses enfoques servem mais a um entendimento da representação de cidade que se ocupa em perpassar o ensino do que propriamente uma classificação fechada das formas que o ensino da cidade pode ocorrer, ou seja, o que vemos é que por meio dos materiais e a partir da representação do conteúdo de cidade que o professor tenha, normalmente o que ocorre é a mescla desses enfoques, o que é fundamental para compreender a cidade em sua complexidade.

2.2.2. As bases conceituais e o ensino da cidade

A partir das categorias de lugar, paisagem, território e natureza é que poderemos observar as características das cidades e perceber suas transformações e permanências, bem como identificar suas interações socioculturais, políticas e econômicas, por meio de sua fisionomia. Tudo isso resulta em ler a paisagem que possui materialidade (dos objetos técnicos) e símbolos (representações), o que supõe decodificar sentidos, identificar elementos e relações, ler as composições espaciais, sua distribuição, suas regularidades, suas peculiaridades, reconhecer o visível e inferir o invisível. Dessa forma, o uso da categoria de paisagem é o ponto de partida para as análises necessárias para a compreensão do espaço urbano, tendo importância metodológica para a leitura e compreensão do espaço.

É a partir da análise da paisagem que observamos os arranjos espaciais e as configurações do espaço decorrentes da junção e relação dos aspectos naturais (geomorfologia, biogeografia, hidrografia, clima) com as características da intervenção antrópica no espaço. As paisagens mostram diversas temporalidades, carregam marcas do passado do planeta Terra e da história de ocupação dos lugares pelos seres humanos, aglutinam e articulam diferentes formas, usos e funções e nos permite perceber por meio dos sentidos as interações entre o Homem e a Natureza. Como destaca Moreira (2015, p. 109):

[...] em seu método a geografia busca na paisagem (a imagem) os detalhes que tenham constância, isto é, que se repitam, de forma a por meio da permanência poder encontrar os padrões que levem à evidência da organização do espaço (a fala). E isso significa estabelecer uma relação entre o visto e o dito em que a imagem sensível da paisagem se transforme na fala do conceito do espaço.

A categoria de lugar é basilar, pois a partir do lugar é que os indivíduos se percebem no espaço, se relacionam em sociedade e realizam ações que reverberam na constituição do espaço diretamente. Além disso, a compreensão do lugar deve considerar as diferentes escalas de análise que interferem em sua constituição.

Entendemos que o debate sobre o lugar só pode ser compreendido como produto do processo de globalização (SANTOS, 1988, 1996, 2008), que foi gestado já no período das grandes navegações, mas ganhou expressão mundial com a criação dos meios técnico-científico-informacionais, produzido pela revolução científica e tecnológica.

O aumento dos fluxos que foi surpreendentemente otimizado pela criação dos meios técnico-científico-informacionais, visto que a influência do global no local é muito maior e mais rápida, o que acaba gerando uma nova lógica de constituição dos lugares. Nas palavras de Santos (1988, p. 14):

A Universalização do mundo pode ser constatada nos fatos. Universalização da produção, incluindo a produção agrícola, dos processos produtivos e do marketing. Universalização das trocas, universalização do capital e de seu mercado, universalização da mercadoria, dos preços e do dinheiro como mercadoria-padrão, universalização das finanças e das economias, universalização dos gostos, do consumo, da alimentação. Universalização da cultura e dos modelos de vida social, universalização de uma racionalidade a serviço do capital erigida em moralidade igualmente universalizada, universalidade de uma ideologia mercantil concebida do exterior, universalidade do espaço, universalização da sociedade tornada mundial e do homem ameaçado por uma alienação total.

Essa universalidade estabelece condições concretas para a construção de uma geografia geral na qual frações do espaço podem ser compreendidas à luz do espaço global, como também possibilita-se trabalhar as categorias “filosóficas-universais”, “particular-singular” e, também, “forma, função, processo e estrutura”. Como a universalidade é constatada em fatos, é possível pensar em uma totalidade concreta que permite ser compreendida por intermédio das categorias forma, função, estrutura e ação.

A forma é o aspecto visível e exterior de um objeto; as diferenças entre os lugares são o resultado do arranjo espacial dos modos de produção particulares. O “valor” de cada lugar depende dos níveis qualitativos e quantitativos dos modos de

produção e da forma como esses se combinam. Dessa maneira, a organização local da sociedade e do espaço retrata a ordem internacional.

A função, que se refere à atividade desempenhada pelo objeto e a estrutura, como sendo a maneira pela qual os objetos estão organizados, devem ser entendidas de forma articulada, pois se considerarmos um todo, o “espaço global é formado de todos os objetos e fluxos. A escala dos fluxos materiais e imateriais é tanto mais elevada quanto seus objetos dão prova de maior inovação” (SANTOS, 2005, p.149). Dito de outra maneira, significa que o valor dos lugares dependerá de sua função, que poderá mudar ao longo do tempo e das estruturas materiais e imateriais que permitirão o desempenho dessa ou daquela função.

O processo ocorre por meio das ações que a sociedade realiza ao modificar e redistribuir as funções nos lugares, transformando os seus conteúdos. Dessa forma, “São as funções, que pertencem à sociedade como um todo e mediante as quais se exercitam os processos sociais, que asseguram a relação entre todos os lugares e a totalidade social.” (SANTOS, 2005, p.68).

O lugar dentro dessa abordagem não é um simples fragmento do espaço, ele é a própria totalidade, e, por isso, pode ser compreendido via forma, função, estrutura e processo. Mas o lugar também contém fixos e fluxos: os fixos são definidos como “os próprios instrumentos de trabalho e as forças produtivas em geral, incluindo a massa dos homens” (SANTOS, 1988, p.77). Estes podem ser analisados a partir de objetos geográficos. Já os fluxos pressupõem interação, movimento e circulação.

No mundo globalizado, os lugares que mais se desenvolverão serão os que tiverem maior virtualidade técnica (infraestrutura, acessibilidade, transporte e comunicação, equipamentos) e organizacional (impostos, legislação, mão-de-obra qualificada), pois são esses lugares que são capazes de atrair investimentos externos. Com isso, ampliam-se as diferenças hierárquicas entre os lugares, pois apesar de estarem vinculados por meio de múltiplas redes técnicas, nem todos são atingidos com a mesma intensidade pelo processo de globalização (SANTOS, 1994).

Ao mesmo tempo, os lugares, que experimentam influências de interesses próximos e distantes, são focos de resistência à lógica de acumulação. Uma vez que

é no lugar que a união dos homens pela diferença e pela cooperação acontece, apesar dos conflitos cotidianos. É no lugar que são tecidas as relações primárias, identitárias e cotidianas que favorecem o fortalecimento de laços de solidariedade, capaz de gerar resistências contra a ordem determinista global (SANTOS, 1996).

Podemos perceber a importância do conceito para a disciplina em diferentes aspectos, tanto no entendimento de diferentes conceitos, como paisagem, território, região, globalização e cidadania quanto pela questão de se realizar a leitura espacial e fazer com que os alunos vejam sentido na disciplina, pois é a partir do lugar em que vivem que começarão a perceber o mundo e a compreender as relações existentes entre a sociedade e o meio e suas diferentes escalas.

Ao tratar os conceitos de cidade articulando-o com a categoria de lugar, favorecendo para que os conceitos sejam aos poucos construídos desde os anos iniciais, contribuiremos para que ocorra um avanço para o ensino da geografia escolar. Para isso, é necessário que os conteúdos da geografia sejam tratados de maneira concreta e sistemática, permitindo ao aluno observar o bairro e o entorno da escola, descrever suas paisagens, identificar a estrutura, a forma e a função da cidade. Isso deve ocorrer com diferentes estratégias e de maneira condizente ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Consideramos a cidade como uma construção social e territorial que engloba dimensões políticas, sociais, culturais e econômicas. Essas dimensões são dadas pela sociedade que habita e vive transformando e reconstruindo o espaço urbano. Esses processos históricos mostram as mudanças que ocorrem na funcionalidade, nas relações, nas redes e na dinâmica das áreas que constituem os espaços geográficos (LENCIONI, 2008). Os diferentes lugares que compõe as cidades se articulam sincronicamente por serem a materialidade concreta, existente, palpável, localizável espacial e temporalmente e, às vezes, dependendo da escala de análise que se considera, podemos considerá-lo como parte íntima particular, delimitada e específica da cidade.

Lugar, portanto, é uma categoria de relevância necessária, pois corresponde ao local com suas experiências específicas. Esse, por sua vez, realiza trocas de influências de relações com as distintas escalas – cidade – região – território – mundo.

A categoria de território é fundamental para compreender a cidade, pois é a partir do entendimento de que a cidade está inserida em diferentes territórios e, ao mesmo tempo, em que a cidade por si se constitui em um território específico, além de apresentar diversas territorialidades interna a ela. Admitindo que:

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p.ex., uma rua) à internacional (p.ex. a área formada pelo conjunto de territórios dos países-membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. (SOUZA, 2014, p.81).

Aprender a cidade a partir da categoria território é necessário, uma vez que a espacialidade de seus elementos ocorre com base em lógicas territoriais impostas e criadas pelas relações de poder das mais diversas esferas e escalas. O entendimento do território se dá na cidade por meio de suas diversas territorialidades e na maneira como os agentes espaciais criam estratégias que configuram o espaço a partir das relações de poder estabelecidas. Assim, é preciso compreender que esses agentes territoriais nem sempre se apresentam exclusivamente pelo Estado, mas podem se dar pela produção capitalista ou por grupos que produzem, consomem e regulam a cidade (BLANCO; GUREVICH, 2006). Assim, perceber a dominação e as relações de poder, bem como essas se refletem na configuração espacial, é de fundamental importância para a compreensão do espaço. O território é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Dessa maneira, se apresenta como um instrumento de exercício de poder. Para compreendê-lo, é importante entender “quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como?” (SOUZA, 2014, p.79).

Mas se essa é a definição mais basilar dessa categoria, temos que refletir sobre o significado do termo poder:

O poder corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde originara-se o poder (*potestas in populo*, sem um

povo ou grupo não há poder), desaparece, o 'seu poder' também desaparece (ARENDR, 1985, p.24 apud SOUZA, 2014, p.80).

Na Geografia Política, o território surge como o espaço concreto, ou seja, com suas características naturais e socialmente construído, sendo aquele que é ocupado e apropriado por um determinado grupo social. Essa ocupação e essa apropriação é entendida como um fator gerador de identidade e raízes, fazendo como que o grupo não possa mais ser entendido sem seu território, uma vez que a identidade sociocultural das pessoas estaria atrelada aos atributos do espaço concreto. Ao mesmo tempo, apresenta limites passíveis de serem mudados, normalmente, pela força bruta. Também é um território que se efetiva ao longo do tempo:

[...] pois apenas a durabilidade poderia, é claro, ser geradora de identidade sócio-espacial, identidade na verdade não apenas com o espaço físico, concreto, mas com o território, e por tabela, com o poder controlador desse território (SOUZA, 2014, p.84).

No entanto, a categoria de território não se circunscreve a essa ideia (de Estado-Nação), mas vai além, na medida em que nos permite analisar o espaço tendo em vista sua dinâmica territorial, suas territorialidades, territórios em rede ou descontínuos, além de compreender os processos de desterritorialização e reterritorialização (HAESBAERT, 2014).

Uma maneira de abordar a territorialidade implica não na desconsideração das dimensões políticas e culturais, mas na flexibilização do que seja o território, entendendo-o como:

[...] um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par, de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre nós (o grupo, os membros da coletividade ou comunidade, os *insiders*) e os outros (os de fora, os estranhos, os *outsiders*). (SOUZA, 2014, p.86).

Como exemplos de territorialidades, muito comuns nas cidades, podemos citar as áreas públicas ocupadas por atividades informais, como áreas ocupadas por camelôs ou mesmo áreas utilizadas para realização de feiras e atividades culturais, como a que ocorre no bairro do Bom Retiro, em São Paulo, onde imigrantes bolivianos realizam encontros como forma de preservar sua identidade. Essa

apropriação do espaço por esses grupos, apesar de periódica, trazem em seu bojo o conflito, seja por contrariar interesses de outros setores (lojistas, poder público), no caso dos camelôs, ou, no caso dos imigrantes bolivianos, que são vistos por muitos moradores do bairro e até da cidade como “invasores”. Em ambos os casos, temos situações de conflito entre esses usuários que territorializam o espaço em momentos definidos em ambientes que os discriminam.

Já o conceito de natureza, que direciona o uso e a exploração dos recursos, assim como delimita a forma como a ocupação se dá, ao mesmo tempo coloca novas situações de acordo com o uso que fazemos dos elementos naturais que tanto podem ocorrer de forma positiva como de forma negativa, gerando demandas ambientais e causando problemas que impactam no cotidiano e na vida de seus cidadãos que habitam a cidade.

Aprender o espaço a partir dos conceitos geográficos permite aos alunos compreender com mais profundidade e de forma articulada seu conteúdo, pois os conceitos não são construídos apenas por meio de um único tema de ensino e muito menos de forma espontânea pela mera acumulação de definições, visto que sua estruturação e sua aprendizagem devem incluir atividades que promovam e favoreçam o trabalho conceitual e de generalização.

Assumir a descontinuidade do espaço vivido e do espaço pensado, pelo aluno, supõe a necessidade do planejamento de atividades didáticas nas quais o professor seja o mediador da aprendizagem. Esse tipo de intervenção, constante e ao longo do desenvolvimento das atividades, contribui para a formação conceitual, permitindo ao aluno construir conceitos e categorias, pois é o que permite identificá-las como meio para a compreensão espacial em diferentes situações, escalas e relações. Isso possibilita que os alunos se distanciem dos exemplos e de sua própria observação da vida na cidade para buscar a abstração necessária à conceitualização e à compreensão significativa.

Por meio de diferentes intervenções, mediando a aprendizagem, o professor deve explicar e especificar os conceitos e categorias, apresentando definições corretas e precisas, fazendo com que o aluno perceba que esses conceitos e categorias são construções intelectuais incluídas nos marcos de referência da disciplina. No entanto, sem cair no erro de fazer com que os alunos entendam que a compreensão dos conceitos e categorias se encerram em si, mas que percebam a

importância de sua aprendizagem para a compreensão do espaço. Como coloca Alderoqui (2006, p. 56):

[...] Es muy importante ayudar a los alumnos a no caer em los riesgos de la abstracción, es decir, que olviden lo definido y sólo retengan la definición, o que los docentes conviertem los conceptos em objetos de enseñanza encerrados em ellos mismos. Por lo tanto, se hace necessário pensar qué situaciones son las que mejor se podem em juego para que las palabras se construyam como conceptos; o sea, herramientas para pensar y no solamente um modo diferente de nombrar los objetos, ya que los conceptos sirven cuandore envían a situaciones particulares.

Entendemos que o ensino da Geografia escolar deve se respaldar em uma base conceitual forte, articulada e construída ao longo do tempo, uma vez que é isso o que contribuirá para a que a aprendizagem da geografia ocorra de forma significativa, pois:

Todo conceito tem forte ligação com os princípios lógicos que os norteiam e de outro com a categoria através da qual intervêm. De modo que princípios lógicos, conceitos e categorias são, assim, os elementos essenciais da construção da representação científica. Os conceitos, as categorias e os princípios lógicos agem num plano combinado. Os princípios lógicos são a matéria-prima racional da construção do conceito. E as categorias são os conceitos vistos na ação prática de transformar os dados da experiência sensível em teoria. E todos eles são a expressão da razão em sua tarefa de organizar os dados da percepção sensível num conceito de mundo (ou do mundo com um conceito científico e produto da razão). (MOREIRA, 2015, p.108).

Cabe assim pensar nas diferenças entre conceitos e categorias, entendendo que toda a categoria é também um conceito, mas que, no entanto, as categorias vão além de meros conceitos na medida em que é por meio delas que podemos analisar os fenômenos, constituindo-se, assim, em parte fundamental do método. Sabendo que “em ciência método é todo caminho que conduz ao conhecimento” (MOREIRA R., 2015, p.108).

Assim, podemos considerar que “o que empresta poder de categoria a um conceito é a rede de relações que ele leva o fenômeno a ter com as demais categorias do seu campo de representação” (MOREIRA, 2015, p.108).

Para Ruy Moreira (2015), os conceitos de espaço, território e paisagem são a essência epistemológica da Geografia, constituindo suas categorias, uma vez que para analisar um fenômeno espacial, precisamos descrevê-lo na paisagem,

observando o arranjo espacial dos objetos para, em seguida, compreender e analisá-lo em termos de território e, finalmente, conceber o mundo como espaço geográfico.

É a mediação do território que dá o salto de qualidade, analisando-se a paisagem agora a partir dos recortes de domínio do espaço. A categoria do território sai como um salto da observação da paisagem. É daí pula para se explicar como espaço (é um recorte espacial). Espaço, território e paisagem formam, assim, o rol das categorias de base de toda a construção e leitura geográfica das sociedades. Mas são os princípios lógicos a base dessa base. São eles que criam o espaço, por estarem presentes também nele, convertem a paisagem em território e o território em espaço (MOREIRA R., 2015, p.117).

Dessa forma, são os princípios lógicos que respaldam as categorias de paisagem, território e espaço, uma vez que é a partir da localização, da distribuição, da distância, da conexão, da delimitação e da escala que podemos analisar os fenômenos espaciais, assim os princípios lógicos acabam sendo subcategorias dessas categorias.

A presença dos princípios lógicos em cada uma das três categorias cria para cada qual uma sequência de desdobramentos subcategorias, e é isso que vai permitir a materialização do espaço na empiria do território e da paisagem. (MOREIRA R., 2015, p.117).

Figura 8 – Quadro das categorias e subcategorias de constituição da produção da ideia, da representação e do conceito de mundo na Geografia.

CATEGORIAS	CATEGORIAS DE CATEGORIAS
Espaço	Localização, distribuição, distância, extensão, posição, escala, conexão, delimitação
Território	Região, lugar, rede
Paisagem	Arranjo, configuração

Fonte: Adaptado de Moreira, 2015, p.117

Ao propor o ensino e a aprendizagem da cidade como eixo articulador para a formação inicial e como proposta para a Geografia escolar, busca-se aprofundar o conhecimento do tema, de forma a articular as categorias e os conceitos (estruturas

substantivas) ao método (estruturas sintáticas), além de promover o protagonismo do sujeito na construção do espaço, o que acreditamos ser o objetivo principal da Educação Geográfica e da geografia escolar.

2.2.3. Por que ensinar e aprender a cidade?

Para responder a essa questão, temos que ter em vista dois aspectos: as características daqueles que aprendem e os objetivos que se quer alcançar com o ensino da cidade para além daqueles já expostos. Se partirmos da ideia de que é importante considerar os conhecimentos prévios dos alunos e seu lugar de vivência, a aprendizagem da cidade é primordial, uma vez que vivemos em um mundo cada vez mais urbano:

Según las estimaciones de las Naciones Unidas, para El año de 2025 el porcentaje de población urbana del mundo superará el 60%. Algunos continentes ya son hoy continentes urbanos (Europa, América del Norte, América Del Sur), em tanto que Asia y África – los continentes menos urbanizados – registran tasas de urbanización muy aceleradas. (BLANCO; GUREVICH, 2006).

A ideia de urbano transcende a área edificada (ruas, prédios, fabricas) das cidades, uma vez que ela se expande e influência nas demais áreas e, por esse motivo, deve ser compreendida. Para assimilarmos esse conceito mais profundamente, temos que interpretar a formação das cidades de maneira histórica e perceber as mudanças sociais decorrentes do processo de urbanização. A sociedade urbana nasce com a industrialização, uma sociedade na qual a reprodução ampliada do capital passa a ser comandada pela atividade industrial. Isso gera uma mudança substancial nas relações de produção entre a cidade e o campo, tanto que “[...] explodem as antigas formas urbanas herdadas de transformações descontínuas e (a cidade) domina e absorve a produção agrícola”. (LEFEBVRE, 2002, p.15).

Dito em outras palavras, não podemos mais pensar em um ensino de geografia que se limite na descrição das características do campo e da cidade, mas sim que se legitime como prática que se faça compreender a relação entre eles, uma vez que vivemos uma sociedade predominantemente urbana e que já não se limita

às áreas com edificações tipicamente citadinas, ou seja, aquelas áreas tradicionalmente conhecidas como cidades. A relação entre a cidade e o campo mudou e, com isso, o tecido urbano não se apresenta de maneira restrita às áreas edificadas da cidade, mas ao conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo. Esse processo ainda é virtual, ou seja, é um vir a ser, mas já se mostra nas relações entre o campo e a cidade. Por exemplo, o campo se apresenta como uma continuidade/circunvizinhança da cidade onde se produz para abastecer o mercado e a indústria, ou seja, a produção abastecerá a cidade, sendo que tal processo é viabilizado pela existência das redes e dos fluxos que tecem as conexões entre os lugares.

La ciudad es un objeto producido por la acción de múltiples agentes y utilizado a la vez por diversos grupos: La ciudad es un medio de vida que se forma en la interacción y en la integración de prácticas diferentes, y en donde los cambios de significados proceden fundamentalmente de modificaciones de la práctica y del uso que se hace de ese espacio (CAPEL, 1973, p.112).

O modo de vida está totalmente relacionado ao urbano, sendo que tal espaço, por sua vez, não se limita às áreas edificadas da cidade, mas é na cidade que o urbano expressa maior influência, pois “descobrimos o essencial do fenômeno urbano na centralidade.” (LEFEBVRE, 2002, p.110). Sobre a cidade, Lefebvre (2002) chama atenção para o fato de que a cidade não pode ser entendida somente como devoradora, de consumo, mas também como produtiva, como meio de produção, uma vez que aproxima os elementos da produção uns dos outros. O autor ainda completa:

Ela reúne todos os mercados (o mercado dos produtos da agricultura e da indústria – os mercados locais, regionais, nacionais, mundiais – o mercado dos capitais, o do trabalho, o do próprio solo, o dos signos e símbolos). A cidade atrai para si tudo o que nasce, da natureza e do trabalho, noutros lugares: frutos e objetos, produtos e produtores, obras e criações, atividades e situações. O que ela cria? Nada. Ela centraliza as criações. E, no entanto, ela cria tudo. Nada existe sem troca, sem aproximação, sem proximidade, isto é, sem relações. Ela cria uma situação, a situação urbana, onde as coisas diferentes advêm umas das outras e não existem separadamente, mas segundo as diferenças. (LEFEBVRE, 2002, p.111).

Se o urbano se expande por todas as áreas, dita comportamentos e permeia as relações entre os lugares, é necessário refletir nas maneiras como as pessoas se

percebem nesse contexto, ensinando conteúdos e instrumentalizando-as para que se coloquem diante dessa lógica. Pensando em uma geografia escolar que seja capaz de proporcionar ao aluno a compreensão do espaço e instrumentalizá-lo a tomar decisões e atitudes que sejam adequadas à construção e à reconstrução espaciais, promovendo a integração e a harmonia entre as pessoas, assim como entre as pessoas e o ambiente.

Dessa maneira, o ensino da cidade deve apresentar dois objetivos principais, conforme Alderoqui (2006):

1. Compreender a dinâmica sócio espacial, abordando a cidade como uma construção social por meio do tempo em que se transforma a natureza, valorizando-a e protegendo-a, ou, ao contrário, destruindo certos recursos naturais; uma cidade que funciona como centro de atração e difusão, organizando os territórios (internos e externos a ela), entendendo-a como manifestação do conflito de interesses de diferentes agentes territoriais urbanos;

2. Contribuir para a formação cidadã, favorecendo que o indivíduo atue com eficácia em sua cidade, identificando-se coletivamente com ela (tanto em escala local como em escala nacional) e possa imaginar cenários futuros de acordo com suas ações. Para isso, será necessário abordar o ensino da cidade como um lugar de pertencimento no qual todos se sintam incluídos e responsáveis, capazes de encontrar maneiras de participar de sua gestão, respeitando as diferenças e contribuindo para a criação e a implementação de políticas que promovam a igualdade.

Podemos esperar, então, que a partir da compreensão espacial o aluno possa se perceber no espaço e, a partir desse lugar, seja capaz de compreender como ser e como viver nele, uma vez que trata-se de um espaço que é complexo e permeado por relações que tem escalas superpostas, mas que não é acabado e, sim, transformado, resignificado e reconstruído a cada dia. Por isso, precisamos de pessoas que reflitam e atuem de maneira a construir o espaço de forma consciente, responsável, ativa e cidadã.

Capítulo 3: Formação de professores

Nesse capítulo iniciamos analisando as características da formação inicial dos professores, uma vez que as concepções sobre formação de professores nos ajudarão a partir dos dados de pesquisas e avaliar a maneira como os estudantes de Geografia e Pedagogia são formados para assumir as salas de aula.

3.1. Formação de professores no contexto atual

No Brasil a questão da formação docente surge de maneira significativa após a independência, momento histórico em que emergem discussões acerca da necessidade da instrução popular. Para compreender as características da formação de professores temos que recorrer a episódios históricos, mesmo que de maneira breve, uma vez que esses definiram os rumos dessa formação nos dois últimos séculos. Saviani (2009) propõe a distinção de seis períodos na história da formação de professores no Brasil que apresentam mudanças nas concepções de formação professoral. Tais mudanças, por sua vez, acarretam consequências percebidas até hoje:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais;
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932 -1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.143-144).

Ao analisar as características de cada período, observaremos que houve o predomínio de uma formação pautada no conhecimento das matérias a serem ensinadas e, em outros momentos, priorizou-se a formação com base nos conhecimentos pedagógicos e didáticos. No entanto, não houve um equilíbrio nem tão pouco uma boa articulação entre esses dois modelos de formação, o que entendemos ser um entrave para a formação adequada do professor.

No primeiro período apresentado por Saviani (2009), as Escolas Normais preconizavam a formação específica, ou seja, dava-se maior importância à formação de professores que tivessem domínio sobre os processos de ensino. Dessa forma, o modelo deveria ser pautado no desenvolvimento da Pedagogia e da didática. No entanto, o que se concretizou foi o modelo de uma formação preocupada com os domínios dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. Esse período também foi marcado pela abertura e pelo fechamento de Escolas Normais, decorrentes dos altos custos e pelo número reduzido de formados.

Em seguida temos mudanças significativas na formação dos professores, que, com o advento da reforma paulista das Escolas Normais em 1980, contribuiu para a formação de professores com base na articulação entre os conteúdos e a prática de ensino:

A reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo anexa à Escola Normal – na verdade a principal inovação da reforma. Assumindo os custos de sua instalação e centralizando o preparo dos novos professores nos exercícios práticos, os reformadores estavam assumindo o entendimento de que, sem assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p.145)

O ímpeto da reforma paulista durou apenas 10 anos e não trouxe mudanças significativas, pois a marca do padrão anterior, centrado na preocupação da transmissão dos conteúdos a serem transmitidos, ainda permaneceu. Somente em 1932, com a transformação das Escolas Normais em Escolas de Professores, ocorrem mudanças significativas nesse período. Com esse fato, já no primeiro ano os professores em formação passaram a ter disciplinas que tratavam dos conteúdos específicos a serem transmitidos (matérias de ensino), disciplinas que desenvolviam as técnicas e os princípios, além das disciplinas de prática de ensino, pautadas na

observação, na experimentação e na participação. Para a concretização dessa proposta, as Escolas de Professores contavam com grande estrutura de apoio, com jardim de infância, escola primária e escola secundária, além de bibliotecas e institutos de pesquisas. (SAVIANI, 2009)

No período subsequente, com a organização e a implantação dos cursos de Pedagogia, a formação do professor passa a apresentar, novamente, prioridades distintas entre os conteúdos a serem ensinados e a formação pedagógica e didática do professor. Os institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados a nível universitário e os cursos passaram a desenvolver os conteúdos de ensino nos três primeiros anos, sendo que somente no 4º ano desenvolvia-se os conhecimentos pedagógicos. Além disso, a base experimental na formação do professor deixou de ser considerada.

[...], ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (SAVIANI, 2009, p.147).

No período entre 1971 e 1996, deixam de existir as Escolas Normais e o Estado institui a habilitação específica de 2º grau para o exercício de magistério. Nessa nova proposta, os futuros professores realizavam cursos de curta duração, ou seja, para atuar como professor até a 4ª série do primeiro grau, o curso de formação tinha duração de 3 anos. Com o curso de 4 anos já se poderia atuar como professor até a 6ª série. Para os anos subsequentes do primeiro grau e para lecionar no segundo grau, era necessário curso superior.

Isso comprometeu a qualidade do ensino e como resposta criou-se os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Esses centros trouxeram resultados positivos; no entanto, sua atuação era restrita e não foram criadas políticas de aproveitamento desses professores (SAVIANI, 2009). Nesse período, os cursos de Pedagogia, além de formarem professores para habilitação específica do magistério, passaram a formar especialistas em educação (diretores, coordenadores, inspetores). A LDBN, em 1996, estabeleceu que todos os docentes fossem formados em nível superior e fixou a partir de então um prazo de 10 anos para que essa determinação se cumprisse. A partir disso houve no Brasil uma explosão no aumento de matrículas em cursos de Licenciatura; no entanto, o aumento na qualidade dos cursos oferecidos não acompanhou essa demanda (BARRETO, 2011).

Há vários fatores que interferem na qualidade da formação docente, mas acreditamos que as transformações ocorridas na concepção de ensino interferem de maneira significativa, ou seja, quando se admite que a formação tenha que ser pautada no conhecimento dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, desconsiderando-se os conhecimentos pedagógicos e didáticos necessários ao ensino, ou, ao contrário, priorizando-se os conhecimentos pedagógicos e didáticos em detrimento dos conteúdos específicos das áreas do conhecimento, estamos incorrendo em uma dissociação que não beneficia o processo de ensino e aprendizagem e tampouco a formação do professor. Nesse sentido, concordamos com Saviani quando escreve sobre esse dilema da formação:

Tudo indica que na raiz desse dilema está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo. Considerando o modo como estão constituídas as especializações universitárias, dir-se-ia que os estudantes, que vivenciaram na educação básica a unidade dos dois aspectos, ao ingressar no ensino superior terão adquirido o direito de se fixar apenas em um deles. Em consequência, os que foram aprovados no vestibular de Pedagogia não precisam mais se preocupar com os conteúdos. E os que foram aprovados nos vestibulares das diferentes disciplinas de licenciatura se concentram apenas nos respectivos conteúdos específicos, despreocupando-se com as formas a eles correspondentes. (SAVIANI, 2009, p.151).

Ao recorrer a essa breve história da formação de professores no Brasil, percebe-se que:

[...] as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2009, p.148).

Em trabalho recente feito para avaliar a formação inicial de professores para a educação básica e as políticas públicas relacionadas a essa formação, alguns dados nos chamaram bastante atenção, corroborando com a discussão aqui apresentada, uma vez que evidenciam os aspectos da formação inicial de professores na Pedagogia e da Licenciatura, mostrando como se dá a formação desses professores e as características desta formação no que se refere à construção conceitual em Geografia, fato que discutiremos mais à frente.

O Censo de 2007 no Brasil indica que das 10 maiores Universidades no Brasil, apenas 3 eram públicas. Assim, temos como consequência discrepâncias de formação (tanto em habilidades acadêmicas como nas pedagógicas) que geram desequilíbrios estruturais extremamente graves (Barreto, 2011; Nóvoa, 1992). Esses desequilíbrios estão relacionados às diferenças de formação entre os professores ou até mesmo a problemas decorrentes da formação inicial, que serão vivenciadas pelo futuro professor e que refletirá na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

3.2. Características dos cursos de formação

Em 2008 foi realizada uma pesquisa pelo Instituto Carlos Chagas cujo objetivo foi o de analisar as ementas de 165 cursos presenciais de Licenciatura. Verificou-se que os cursos de Pedagogia possuem uma estrutura curricular bastante dispersa e fragmentária e apresentam frágil focalização na formação docente propriamente dita.

Quando analisamos os currículos dos cursos da Pedagogia, verificamos que há uma necessidade de se propor disciplinas que possam contribuir para a integração disciplinar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Se avaliarmos, por exemplo, as demandas curriculares do Ensino Básico e compararmos com o que é desenvolvido na formação inicial dos professores, podemos identificar que, nessa

formação, há pouco tempo destinado ao desenvolvimento conceitual das diferentes áreas do conhecimento.

Podemos constatar que em meio aos fundamentos teóricos da Educação e aos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, as disciplinas que propiciam o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e salas de aula têm presença relativamente reduzida, ou seja, cada disciplina de metodologia corresponde a quatro créditos da grade curricular: as disciplinas responsáveis em formá-los nas metodologias específicas representam 30% dos componentes curriculares. Ao pressupor que a formação conceitual e metodológica é fundamental para o ensino dos conteúdos escolares, avaliamos que o tempo destinado às metodologias, que julgamos ser pouco, pode interferir na formação dos professores.

Outra característica que merece destaque diz respeito ao fato de que mesmo as ementas das disciplinas voltadas aos saberes específicos do magistério costumam expressar maior preocupação com as justificativas do que com o ato de ensinar, o que, de certa forma, contribuiria para evitar que essas matérias se tornassem meros receituários, mas ocorre que, apenas de forma incipiente, elas registram o que e como ensinar. Como admite Barreto (2011):

[...] os conteúdos da escola básica são apenas abordados de forma genérica ou superficial pelas metodologias ou práticas de ensino. Também ocorre por vezes que o pequeno espaço conferido a elas na estrutura curricular termine confinando duas e até três metodologias de áreas específicas na carga horária de uma só disciplina semestral. (BARRETO, 2011, p. 43).

A ideia acerca do pouco tempo destinado às metodologias, apresentada por Barreto (2011), é reforçada por Tardif (2005) que, ao se referir às pesquisas empíricas recentes – aqui no Brasil e nos Estados Unidos –, nos mostra alguns dados interessantes que corroboram com nossa discussão, já que acrescenta informações sobre como os futuros professores incorporam conhecimentos de outras maneiras que não pelas disciplinas desenvolvidas na formação inicial.

A formação superior, como está estruturada atualmente (curso dividido em disciplinas), também apresenta problemas em seu modelo. Há dois principais problemas, de ordem epistemológica, apontados por Tardif (2005):

As disciplinas não se relacionam diretamente e tem curta duração, causando pouco impacto na formação dos alunos;

- A lógica disciplinar é regida por questões de conhecimento e não por questões de ação, já que no modelo aplicacionista o conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas. Além disso, não se considera as crenças e as representações anteriores que os alunos têm a respeito do ensino.

Para explicar tais pontos, o autor comenta que:

[...] o trabalho do professor exige conhecimentos específicos a 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. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolar e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. [...] (TARDIF, 2005, p.241).

Leite (2015) também faz considerações sobre o ensinar a ensinar Geografia e destaca o contexto em que as metodologias de ensino, especificamente a MEG, tem pouco tempo/espço no currículo da Pedagogia. Dessa forma, cabe ao aluno e à instituição permitir que se envolvam em projetos que os ajudem a se formar, apresentando alternativas que podem contribuir para a formação, como as diversas ferramentas multimídias que colaboram para a formação de professores, mas, ao mesmo tempo, questiona se nos cursos de formação os alunos, futuros professores, têm acesso a elas. Então, o que ocorre é uma separação entre teoria e prática, uma formação pautada na fragmentação do conhecimento e na falta de vínculos com as escolas. É preciso repensar os programas de formação docente, uma vez que as ações de formação quase nunca respondem aos interesses dos futuros docentes,

além da formação oferecida, na maior parte das vezes, não ter vínculo com as condições reais de exercício da docência (Vaillant; Marcelo, 2012; Tardif, 2005):

A formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, no qual os alunos assistem as aulas, durante alguns semestres, que estão divididas nas diferentes disciplinas, em seguida realizam seus respectivos estágios para que assim possam “aplicar seus conhecimentos”, quando finalmente a formação é concluída esses professores irão trabalhar sozinhos: “aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana. (Wideen, 1998 apud Tardif, 2005, p. 242).

A inserção de uma formação acadêmica dos professores trouxe inegáveis benefícios à formação, como a possibilidade de formar profissionais mais fundamentados, reflexivos e críticos. No entanto, esse tipo de formação:

Baseada na especialização disciplinar, muitas vezes ditada pelos territórios de carreira dos professores formadores, uma cultura acadêmica tende, por isomorfismo de processo de formação, a promover nos futuros professor uma concepção do currículo como justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado, não favorecendo a análise interdisciplinar e o trabalho colaborativo exigidos pelas características da escola de massas. (FORMOSINHO, 2009, p. 77).

Esse aspecto deve ser salientado, pois o fato de as estruturas curriculares serem fragmentadas e sem disciplinas articuladoras não promove a interação e articulação entre a teoria e a prática. Na matriz curricular, o conceito básico que orienta a formação de professores é que a sua organização institucional deva ser realizada em uma estrutura com identidade própria, com fundamentos e conteúdos específicos, presentes desde o início do curso. No entanto, estudos mostram que os currículos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil, em seus cursos de Licenciatura, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte reduzida de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar, o que evidencia o baixo interesse na educação básica e no trabalho que os professores deverão desenvolver (Gatti, 2014). “Além disso, não há garantia de que os aportes teóricos adquiridos por ocasião das disciplinas de fundamentos sejam associados às metodologias como modos de ensinar” (Leite, 2015, p.87).

Essa ideia pode ser constatada durante as observações feitas em aula junto às turmas de Pedagogia que acompanhamos durante a pesquisa. Em diferentes momentos pudemos observar a dificuldade dos alunos com as propostas apresentadas, que consistiam em propor atividades didáticas como forma de articular os conhecimentos específicos aos pedagógicos. Isso ocorreu não pelas atividades em si, mas pela falta de hábito, durante o curso de Pedagogia, em realizar atividades nas diferentes disciplinas.

Outro fato que confirma essa ideia foram os depoimentos de alguns alunos ao se manifestarem sobre o fato de que além dessa disciplina (MEG), somente outras duas solicitavam a realização de atividades práticas. Alguns alunos também disseram que a maior parte das disciplinas do curso de Pedagogia não são voltados à formação de professores e sim de Pedagogos para serem inseridos no mercado de trabalho das mais diversas formas: editorial, empresarial, políticas públicas e outros.

Tendo em vista a pouca representatividade das disciplinas relacionadas às metodologias de ensino já apontadas por Leite (2015) e Barreto (2011), enfatizamos a importância de refletir sobre o papel das metodologias na formação inicial dos professores e sobre a relevância de que os cursos de formação criem estratégias para que os estudantes consigam integrar a teoria com a prática, sendo de grande relevo que os cursos de formação explorem formas de garantir que as diferentes disciplinas possam ser integradas (Grossman, 1989; Flores, 2010; Vaillant e Marcelo, 2012; Guimarães, 2015).

3.3. Como o futuro professor aprende

Um fator fundamental para o debate sobre a formação docente inicial é considerar como o professor aprende e o que ele já carrega como conhecimentos prévios sobre o ensino, a aprendizagem e a carreira docente. Esses conhecimentos prévios podem contribuir para a aprendizagem dos processos envolvidos no ensinar, mas podem também se colocar como obstáculo para sua formação. Cabe, então, discutir sobre os dilemas que permeiam a formação inicial do professor para, assim, poder pensar em estratégias que contribuam para uma formação mais eficaz e consistente.

O primeiro aspecto a ser discutido relaciona-se aos conhecimentos que esses futuros professores já apresentam e sobre como podemos incorporá-los no processo de formação. Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar. Dessa forma, parte das concepções acerca do ofício, da educação e do processo de ensino-aprendizagem do futuro professor estão presentes desde sua própria formação escolar e acaba espelhando-se nos modelos que teve contato nesse período.

A formação dos licenciados inicia-se muitos anos antes de ingressarem no ensino superior, pois são os únicos futuros profissionais que já tem vivência no local de trabalho antes mesmo de se tornarem professores. Sendo assim, suas crenças e ideias sobre ensino são influenciadas por essa trajetória. Esse tipo de experiência (conhecimentos prévios dos futuros professores advindos da fase como aluno) afeta os licenciados de maneiras diferentes e geram nos alunos a expectativa de que os cursos de formação irão lhes fornecer receitas prontas de como ensinar. No entanto, ensinar implica em diferentes fatores, como conhecimentos técnicos, conhecimentos pedagógicos gerais, reflexão sobre a prática educativa, percepção do contexto, conhecimento do conteúdo específico e outros. Assim, é preciso que os futuros professores, em sua formação inicial, desenvolvam compreensões sobre o processo de ensino e aprendizagem e que os formadores de professores considerem as ideias prévias desses futuros professores.

Percebemos que há, ao longo da formação dos professores, uma ideia de temporalidade que nos permite verificar como os saberes docentes são adquiridos ao longo do tempo. Inicialmente, os futuros professores têm a vivência em sala de aula, enquanto alunos; durante a formação, os futuros professores têm um segundo momento para vivenciar a sala de aula e a escola – por meio dos estágios; e, finalmente, iniciará sua carreira e passará a sistematizar os conhecimentos adquiridos na Universidade, incorporando outros ao longo da formação continuada.

Tardif (2005) argumenta que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na organização de sua prática profissional. Também defende que os saberes são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no

âmbito de uma carreira, uma vez que saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula.

A ideia de temporalidade também é apresentada por Vaillant e Marcelo (2012), que a discutem sob três aspectos, mas relacionando-a com dificuldades para a formação inicial, ou seja, os autores elencam três aspectos que dificultariam a formação do professor. São eles:

- A familiaridade, pois o fato do futuro professor ter sido aluno faz com que já tenha aprendido muitas coisas com seus professores. Simplesmente por ter-lhes observado, passa muitas vezes a acreditar que tem domínio sobre a profissão, podendo se iludir a ponto de crer que não é necessária uma formação acadêmica para a docência. Se transferirmos a ideia de familiaridade para as aulas de Geografia, poderemos verificar o mesmo com o tratamento que se dá aos conceitos, abordados de forma superficial, errônea, desarticulada e memorística;
- Dois mundos, que diz respeito à percepção dos alunos sobre a falta de relação entre os conhecimentos adquiridos durante a formação e a realidade nas escolas, ou seja, percebem que tanto os conhecimentos como as normas de atuação na instituição de formação tem pouco a ver com os conhecimentos e práticas profissionais;
- A forma como a escola recebe os estagiários torna-se uma limitação para a formação inicial, pois, na maioria das vezes, esses futuros professores não são tratados como profissionais – não são acompanhados e orientados. “Tem-se com eles atitudes de paternalismo e tolerância, quando não de abuso, com a atribuição de tarefas burocráticas que não representam nenhum grau de distorção à escola” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 77).

Não é preciso abandonar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas deve-se abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento, mesmo porque esses alunos carregam consigo uma série de crenças e imagens, adquiridas durante sua vida escolar, que influenciarão suas práticas em sala de aula, essas

aprendizagens “informais”. Lordie (1975 apud VAILLANT e MARCELO, 2012) denominou de “aprendizagem por observação” aos saberes obtidos durante a vida escolar, já que esses futuros professores desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino durante esse longo período de observação de seus professores enquanto eram alunos. Assim, as ementas dos cursos e os próprios formadores não podem tratar os alunos na formação inicial:

[...] simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativa cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações. (TARDIF, 2005, p. 242).

Julgamos ser importante destacar essa ideia da temporalidade por entendermos que ela interfere, mesmo que de maneira tácita, na formação inicial dos professores. Além da questão da temporalidade apresentada por esses autores, temos que ter em vista que há os mais diversos dilemas no que se refere à formação inicial de professores, mas acreditamos que seja importante destacar três, apresentados por Guimarães (2015): a baixa procura dos jovens para a carreira docente, a falta de professores bem formados no Brasil e a desvalorização social da profissão docente. Esses dilemas impactam e trazem desafios para a formação dos professores. Destaca-se ainda que:

Um problema significativo provocado por tal contexto é o menosprezo dos conhecimentos pedagógicos, verificado nos cursos de formação inicial de professores. Sabemos que esse menosprezo tem uma relação direta com a desvalorização do trabalho e da profissão docente. É um episódio que acontece no âmbito social, no mercado de trabalho, transmuta-se para o interior das universidades e, também, para dentro das escolas. (GUIMARÃES, 2015, p. 49).

Há dois aspectos a serem analisados a partir dessa ideia: o primeiro está relacionado à valorização do trabalho docente e o segundo diz respeito ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos pedagógicos. Uma questão que deve ser colocada é:

[...] como a narrativa do desprestígio social afeta os professores em processo de formação? Isso porque é fundamental que no processo formativo, o professor seja incentivado, ou mesmo instigado a refletir sobre o seu papel social, sobre sua identidade profissional. Esse trabalho de

formação docente precisa ser de tal forma relevante que os professores em formação possam pensar, elaborar e refletir sobre possibilidades, novos modos de ver e, por consequência, novas posturas e novos engajamentos.[...] Para além, da discussão sobre a vitimização do docente, o processo de formação necessita adotar o exercício da crítica ao mundo do trabalho, a fim de ajudar o profissional da educação a alargar o conhecimento de seu mister e, fundamentalmente, a buscar desestabilizar as visões contraditórias sobre os docentes e o seu papel social. (GUIMARÃES, 2015, p. 48).

Sobre o ensino-aprendizagem dos conhecimentos pedagógicos, temos que considerar a realidade que encontramos em grande parte dos cursos, em que “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer.” (NÓVOA, 2008, p. 3 apud GUIMARÃES, 2015, p. 49).

No que diz respeito à falta de consciência da importância dos conhecimentos pedagógicos, talvez um dos obstáculos mais representativos, verificamos a pouca relação estabelecida, nos cursos de formação, entre esses conhecimentos e as práticas de ensino, que são fundamentais para efetivar o processo de ensino-aprendizagem, tanto no momento de formação dos professores quanto nas salas de aula do Ensino Básico.

Outro desafio é a pouca efetividade de ações que capacitem os futuros professores a lidarem com a heterogeneidade e as diferenças sociais e culturais nas salas de aula (GUIMARÃES, 2015), fato esse que acreditamos também poder ser equalizado a partir de um estágio supervisionado que reflita sobre a diversidade (cultural, social, étnica) e os impactos dessa diversidade nas dinâmicas em sala de aula. Mais que um obstáculo, essa realidade deve ser vista como uma oportunidade, principalmente no ensino da Geografia, para o desenvolvimento de conhecimentos que valorize o cotidiano do aluno e o instrumentalize a ler o mundo a partir dos conhecimentos científicos e o repertório conceitual da área.

3.4. Conhecimento do contexto

O conhecimento do contexto, ou seja, saber para quem se ensina, é fundamental para promover a aprendizagem, já que compreender as características da instituição, de sua comunidade e do aluno que se está formando contribui para

que o professor saiba em qual realidade o aluno está inserido, bem como dá pistas de como esse se relaciona com o mundo e com o conhecimento.

Nos cursos de formação de professor isso não deveria ser diferente, haja vista que os cursos de formação e os formadores deveriam considerar as características dos alunos para, assim, poder pensar em formas de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Não é possível atuar nas Instituições de Ensino Superior como se todos os alunos tivessem tido os melhores resultados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pois sabemos, a partir de estudos, que os alunos que estão nas Licenciaturas e nos cursos de Pedagogia apresentam diversidade econômica e cultural bastante variada e:

Um bom trabalho formativo parte das condições reais dos educandos para atingir ao final um patamar desejável de formação para que possam atuar na educação básica com compromisso e respaldados em conhecimentos disciplinares e pedagógicos consistentes. (Gatti, 2014).

Com base nos dados dos questionários do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), presentes nos estudos analisados por Gatti (2014), percebemos que o número de estudantes com renda familiar de até 3 salários mínimos chega a 39%. Além disso, nesses cursos, é baixa a frequência de pessoas com faixas mais elevadas de renda – 51% situam-se na faixa de renda familiar entre 3 e 10 salários mínimos, com a maior parte deles no limite inferior. O estudo evidencia que ligeiras variações para melhores condições financeiras familiares favorecem os estudantes das demais Licenciaturas em relação aos alunos de Pedagogia. A maioria desses estudantes tem alguma ocupação remunerada, enquanto somente 2% não trabalham e são inteiramente custeados pela família. Por volta de 9% desses alunos são oriundos de lares com pais sem instrução, e, se somados com os que têm pais que cursaram somente até o 4º ano do Ensino fundamental, totaliza-se aproximadamente metade dos estudantes, o que mostra um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Isso gera um tipo de motivação nos alunos que não deve ser deixado de ser considerado pelo curso de formação.

Outro dado é que menos da metade dos alunos (46%) estão na faixa etária considerada ideal (entre 18 e 24 anos). Assim, os alunos que frequentam os cursos são, em média, um pouco mais velhos quando comparados aos demais cursos de

graduação. Portanto, podemos fazer uma distinção entre os alunos da Pedagogia e os demais, pois “os primeiros são mais velhos e também provém, em sua maioria da rede pública – escolas que apresentam problemas na formação oferecida, se considerarmos os indicadores existentes”. (Gatti, 2014, p.48).

Essas informações foram verificadas junto aos alunos da Pedagogia e da Licenciatura que compõem o universo pesquisado: a partir de questionários aplicados, obtivemos as informações que vão ao encontro das apresentadas por Gatti, uma vez que, do total de alunos participantes da pesquisa, 87% trabalham (sendo que, desses, 20% exercem atividades remuneradas em outras áreas que não a de educação), enquanto 13% declararam não trabalhar e serem custeados pela família. Em relação à idade desses alunos, constatamos que 55% dos pesquisados tem entre 18 e 25 anos e 45% tem idade igual ou superior a 26 anos.

É a partir do conhecimento das características dos alunos que temos que pensar os cursos de formação, pois só assim podem-se criar estratégias para suprir as defasagens apresentadas por eles, trabalhando com a diversidade e a heterogeneidade e identificando maneiras para atuar no ensino/ formação adequadamente, contribuindo, assim, para uma formação reflexiva.

3.5. Formação de professores em Geografia

Por que é importante rever a situação da formação inicial de professores em Geografia? A ideia que norteia essa preocupação é que:

Essa área do conhecimento tem importante papel a cumprir no contexto do desenvolvimento integral do ser, pela possibilidade de produção de significados construídos coletivamente pelo cotidiano do aluno, em seu lugar. Considerando-se que tal exercício conduz ao entendimento da própria espacialidade e, por conseguinte, ao desenvolvimento do raciocínio espacial, notadamente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades que permitirão não somente uma leitura crítica do mundo da vida, mas também a estruturação dos modos de pensar que envolvam a dimensão espacial. Diante dessa responsabilidade, é necessário que o processo formativo do pedagogo ou, ainda, sua própria formação continuada lhe possibilite oportunidades compatíveis com a magnitude dessas intenções. (LEITE, 2015, p. 99).

A partir do que foi exposto sobre a formação inicial dos professores, podemos perceber que há diversos obstáculos que precisam ser superados a fim de se

promover uma formação mais adequada e que dê conta dos desafios que serão encontrados por esses futuros professores em seu ofício. A análise da formação inicial de professores de Geografia⁴ passa por uma questão que, no nosso entender, é fundamental: a aprendizagem das categorias geográficas e a clareza de como o processo de ensino-aprendizagem ocorre para que o trabalho com essas categorias seja efetivo e, de fato, promova a Educação Geográfica.

Quando avaliamos a formação para professores que atuarão nas séries iniciais, temos que avaliar a formação inicial desses futuros professores na Pedagogia e na Licenciatura. Ao observar alunos da Pedagogia na disciplina de MEG, pudemos verificar que grande parte deles apreenderam os conceitos geográficos ao longo de sua vivência escolar, o que nos possibilita inferir que a formação que tiveram ao longo da vida e sua relação com a disciplina de Geografia influenciam de maneira direta nas concepções acerca dos conteúdos, conceitos e métodos pelos quais julgam ser importantes de serem ensinados, além de repercutir na maneira como compreendem esses conhecimentos.

Pode-se inferir que o professor tende a reproduzir, em seu exercício profissional, aquilo que foi construído em sua formação. Assim, se seu processo formativo foi pautado por práticas tradicionais, é bem provável que sua própria prática também o seja. Do mesmo modo, se a formação ocorreu num contexto de permanente reflexão/crítica/construção, o exercício profissional tenderá a seguir a mesma perspectiva". (LEITE, 2015, p. 86).

Aqui nos interessa diretamente o fato de que os conceitos estruturantes – as categorias da Geografia – não tem como ser aprendidos com a simples vivência do professor na escola (em sua escolarização Fundamental e Média) nem em seu período de estágio, apesar de verificarmos que normalmente a maneira como esses são ensinados refletem o entendimento que os professores tem desses conceitos e que essa compreensão foi elaborada em seu ensino Fundamental e Médio e não em sua formação acadêmica para a docência.

Apesar de a legislação exigir que todos os docentes estivessem, em 2006, formados em nível superior, um trabalho realizado em por ALVES e SILVA (aput

⁴ Os professores que atuarão nas séries finais do Ensino Básico serão formados pela Licenciatura e os professores que ensinarão os conceitos e conteúdos geográficos para as séries iniciais serão formados nos cursos de Pedagogia.

GATTI, 2014), com base nos microdados do Censo Escolar de 2009, fornecidos pelo Inep/MEC, explicita que apenas parte dos professores em exercício são formados na disciplina que lecionam. Na referida pesquisa, os professores de Geografia, que são os que nos interessam diretamente, apresentam os seguintes números: dos 164.136 que foram pesquisados no Brasil, somente 29,4% tinham formação específica em Geografia. Esses dados referem-se aos professores dos anos finais do Ensino Básico, ou seja, estamos aqui falando de professores que passaram pelos cursos de Licenciaturas e que, a princípio, acredita-se que tenham tido formação conceitual em Geografia, pautada em seus fundamentos epistemológicos e metodológicos.

Com base na compilação de dados de diversas pesquisas relacionadas à formação inicial de professores, Gatti (2014) apresenta informações importantes sobre a situação da formação para a docência na Educação Básica. Uma delas é o fato dos professores “improvisarem em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina” (GATTI, 2014, p. 32). Como dito anteriormente, muitos dos professores em exercício não tiveram formação adequada para atuarem e ministrarem as aulas que lecionam e muitos ainda foram formados em outras disciplinas e ministram aulas de disciplinas em que não tem Licenciatura, logo, não dominam seus conteúdos e metodologias de ensino. Ainda hoje é bastante comum encontrarmos professores formados em História ministrando aulas de Geografia, fato esse confirmado por meio dos questionários aplicados em que três dos estudantes declararam ter dificuldades em Geografia pelo fato da disciplina ter sido ministrada por professores de outras áreas. Além disso, cinco dos que responderam aos questionários alegaram que o professor parecia não ter tido uma boa formação, necessária ao ensino da disciplina, uma vez que não dominavam os conteúdos.

Ademais, dados recentes do censo escolar 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação e Cultura (Inep/Mec), mostram que somente 51,45% dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental tem formação adequada para lecionar a disciplina, enquanto 59,5% dos professores que ensinam a disciplina para os anos iniciais tem essa formação⁵, considerados grupo 1, enquanto que 25,8% dos

⁵ O Indicador de Adequação da Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na nota técnica desse indicador, disponível na página do Inep:

professores que lecionam para os anos iniciais foram classificados, pelo referido estudos como grupo 5, ou seja, que não tem formação superior. O que corrobora com a ideia de morosidade na eficácia de políticas públicas voltadas a educação no Brasil.

Também há outras dificuldades na formação de professores, tais como a falta de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade. E como consequência disso, temos o esgarçamento das formações em diferentes modalidades e níveis de ensino. (GATTI, 2014).

Como as políticas são muito mais voltadas para a formação continuada que para a formação inicial, acabamos tendo uma desvalorização das licenciaturas e da formação do professor do Ensino Básico, com o Decreto n.6.755 de 29 de Janeiro de 2009, que criou uma política parcial, pois considera-se por esse decreto importante que o projeto formativo nas Instituições formadoras reflita a especificidade da formação docente e assegure a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que ocorrem essa formação, bem como a articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e continuada e que se reconheça na escola o espaço para que isso ocorra, além de considerar os saberes da experiência docente.(GATTI, 2014).

No entanto, isso não se observa na realidade, uma vez que a prioridade nas Universidades normalmente não é a formação dos professores. A relação entre as instituições formadoras e as escolas não se dá de maneira tão fácil e simples e a articulação entre teoria e prática na formação do professor já encontra obstáculos no

<<http://portal.inep.gov.br/web/quest/indicadores-educacionais>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2018. Grupo 1 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 2 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 3 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; Grupo 5 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior. *Nos anos iniciais, professores com formação em Pedagogia – Licenciatura ou Pedagogia – Bacharelado com complementação pedagógica foram classificados no Grupo 1 em todas as disciplinas, exceto Língua Estrangeira; (Inep/Mec, 2018 Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2018).

próprio currículo dos cursos, isso sem falar na forma como os estágios são realizados.

É preciso repensar a formação inicial, tanto em sua macroestrutura como no interior das disciplinas, mas esse não é o foco deste trabalho, optamos em apresentar essas considerações a fim de contextualizar a realidade enfrentada por todos, e com a intenção de procurar compreender de que maneira podemos melhorar a formação dos professores dos anos iniciais em Geografia, uma vez que são esses professores que vivem essa realidade. Entendemos que um dos caminhos possíveis é a formação pautada na reflexão e na construção conceitual.

3.6. Formação de professores e o desenvolvimento da base conceitual em Geografia

Para além dos pontos já apresentamos sobre a formação dos professores, quando pensamos especificamente na formação desses professores para que possam lecionar Geografia e seus conteúdos de maneira significativa para os alunos nos primeiros anos do ensino Fundamental, encontramos uma série de especificidades. Como já apresentado, os maiores problemas decorrem na sua formação conceitual, uma vez que, na maior parte das vezes, essa formação ocorreu no Ensino Fundamental ou Médio.

3.6.1. Importância da base conceitual – conhecimento do conteúdo específico

Entendemos que os docentes devem possuir conhecimento da matéria que ensinam. Ter domínio sobre a disciplina que ensinam resulta numa prática natural/fluída do ensino de seus conteúdos e isso é uma parte indiscutível do ofício docente. A esse respeito, é importante destacar que conhecer algo nos permite ensiná-lo e conhecer um conteúdo com profundidade significa estar mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo de forma geral. Quando o docente não possui conhecimentos adequados da estrutura da disciplina que está ensinando, pode apresentar erroneamente o conteúdo aos alunos (VAILLANT e MARCELO, 2012). O conhecimento que os docentes possuem do conteúdo a ensinar também influencia *no que e no como* ensinam.

Assim, o professor deve possuir conhecimento da matéria que ensina; conhecimento psicopedagógico que abarca toda a rotina e gestão da sala de aula, da escola, de políticas públicas; conhecimento didático do conteúdo no qual o professor deve saber combinar o conhecimento específico (da matéria a ensinar) e o conhecimento pedagógico e didático referente a como ensiná-lo; saber como adequar seu conhecimento geral da matéria aos alunos e às particularidades da escola, ou seja, ter o conhecimento de estabelecer-se no onde e a quem ensinar e; sensibilizar-se e conhecer os alunos para ser capaz de conhecer seu perfil, suas demandas e potencialidades. Isso tudo também se aplica às características da escola/comunidade escolar para quem se ensina.

Interessa-nos, especialmente, os conhecimentos do conteúdo específico e o conhecimento didático do conteúdo, uma vez que o objetivo desta pesquisa é verificar como ocorreu a aprendizagem desses conteúdos pelos futuros professores investigados. Ter conhecimentos do conteúdo específico inclui diferentes componentes, sendo que os mais representativos são os substantivos e os sintáticos. Os substantivos são o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria: o conhecimento específico, as definições, os conceitos, a compreensão de fatos e de processos, as convenções e os procedimentos. As estruturas substantivas de uma área de conhecimento incluem paradigmas explicativos utilizados pela área. As estruturas sintáticas de uma área complementam os conhecimentos, pois a estrutura sintática envolve conhecimento das formas pelas quais a disciplina constrói e avalia o novo conhecimento. É importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento. Dessa forma, o conhecimento sintático completa o substantivo do conteúdo e passa a fazer parte do domínio que tem o docente dos paradigmas de pesquisa na disciplina, do conhecimento em relação à questões como a validade, as tendências, as perspectivas e a pesquisa no campo de sua especialidade (VAILLANT e MARCELO, 2012; SHULMAN, 1987; MIZUKIMI, 2004). Daí a fundamental importância que o professor deve ter sobre o fato de que ensinar Geografia passa pela compreensão das categorias da Geografia, abrangendo as relações espaciais e conceituais. Entender os conceitos de lugar, paisagem e território, além de região e espaço geográfico, é absolutamente fundamental, uma vez que são esses que estruturam o conhecimento geográfico e

nos permite desenvolver um raciocínio espacial, ou seja, são essas categorias/conceitos que fundamentam as análises geográficas e respaldam os demais conteúdos.

Como já apresentamos, o tempo destinado à formação inicial que deve preparar o professor para as futuras aulas de Geografia que ministrará é muito reduzido, correspondendo a poucas disciplinas de metodologia de ensino na Pedagogia (em média, quatro créditos). No entanto, se esses cursos não se propuserem a tratar também os conceitos da Geografia de maneira articulada aos conhecimentos pedagógicos, ou seja, desenvolver o *que ensinar* com o *como ensinar*, continuaremos com as defasagens apresentadas até aqui.

Professores bem-sucedidos não podem, simplesmente, ter uma compreensão intuitiva ou pessoal de um conceito, princípio ou teoria particular. De forma a fomentar compreensão, eles devem compreender formas de representar o conceito para os alunos. Eles devem ter conhecimento das formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos do ensino (...) que inclua compreensão pessoal do conteúdo específico, assim como conhecimento das formas de comunicar tal compreensão, a propiciar desenvolvimento do conhecimento da matéria na mente dos alunos. (WILSON et al, 1987, s/p).

Os professores dos anos iniciais devem ter clareza que a aquisição de algumas noções, como a localização e o lugar, são importantes desde a educação infantil, pois é só assim que se poderá ensiná-las de forma adequada, dado que permitem aos alunos iniciarem a construção de noções espaciais (como lateralidade, pontos de referência, relações topológicas) e de cotidiano (ritmo, função, forma) a partir de experiências que estimulem o entendimento de situações do cotidiano, bem como dos fenômenos espaciais do mundo em que os rodeia, partido de atividade simples de observação da paisagem (do local de vivência) para, no futuro, permitir aos alunos realizarem relações mais complexas (relações geopolíticas entre os países, por exemplo). Isso não significa que deve-se trabalhar os conteúdos estruturados na maneira do círculo concêntrico, ou seja, do mais próximo ao mais distante, e sim tratar simultaneamente diferentes lugares localizados em diferentes escalas de análise (local, regional e global), e, ainda, reforçar a ideia de pertencimento (CALLAI, 2005), permitindo ao aluno se reconhecer nesse espaço.

Ao compreender as semelhanças e as diferenças entre os lugares, garantindo o domínio sobre os conhecimentos relativos a tempo e clima, geomorfologia,

recursos hídricos, solo e cobertura vegetal, população, comunicação e fluxos, redes e atividades econômicas, espaços rurais e urbanos, o aluno será capaz de perceber as relações entre diferentes sociedades e a dinâmica da natureza. Isso significa não só reconhecer as características físicas dos lugares, mas comparar a organização das diferentes sociedades e valorizar as especificidades de seu próprio lugar.

Já a leitura da paisagem não pode ser compreendida apenas como uma descrição dos objetos que a compõem, mas, sim, deverá ser estudada, estabelecendo-se um método. Isso significa dizer que, para analisá-la, temos que compreendê-la a partir de uma ordem espacial e, assim, entendê-la como resultado da combinação dinâmica – portanto instável – de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente, uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução. Reconhecer, portanto, a maneira como o trabalho humano foi transformando os lugares e como a própria paisagem foi se alterando, assim como vários objetos artificiais vão convivendo ou sendo substituídos por outros mais novos.

Para pensarmos em uma formação inicial de professores para o ensino de Geografia que dê conta da articulação do conteúdo da disciplina e de seu método, temos que admitir que uma formação conceitual sólida é fundamental para que os conteúdos sejam ensinados e apreendidos de maneira estruturada e coerente. Essa estrutura e essa coerência devem ser apoiadas nas categorias e nos conceitos geográficos.

3.6.2. Conteúdo específico e a formação dos professores

Uma das questões centrais desta pesquisa é a formação do professor no que se refere aos seus conhecimentos do conteúdo específico, uma vez que a pergunta que instigou este trabalho foi: Como um professor pode ensinar o que desconhece ou não domina?

Ao longo da investigação percebemos que há diversos fatores que levam a obstáculos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. Dentre esses obstáculos, podemos destacar o fato de que muitos professores não dominam o conteúdo a ser ensinado ou têm representações diversas sobre ele. Isso pode

ocorrer, como já apresentado anteriormente, pela forma com que as disciplinas de metodologia de ensino se desenvolvem nas instituições que formam os professores, o que, inclusive, é destacado por autores como Grossman, Wilson e Shulman (2005, p. 2):

Los profesores aprenden acerca del uso del método socrático en las clases de estudios sociales o sobre el uso de manipulativos en las clases de matemáticas elementales o sobre el uso de actividades dramáticas en clases de inglés. Los profesores no aprenden sobre las causas de la Guerra Civil, los apuntalamientos de la equivalencia de fracciones, o los temas, escenario y caracterización en Las uvas de la ira.

Evidencia-se assim que nas disciplinas de metodologia os futuros professores aprendem como ensinar, ou melhor, as estratégias de como ensinar, mas não os conteúdos que deverão ser ensinados. Isso ocorre porque há uma presunção de que os conteúdos específicos devem ser dados somente nos respectivos departamentos das Universidades. Nesse sentido, o que dizer então sobre a formação dos Pedagogos? Esses ensinarão conceitos das diferentes áreas do conhecimento para alunos em sua primeira fase de escolarização sistematizada, na qual, inclusive, se desenvolvem noções fundamentais que respaldam os conceitos científicos.

Portanto, temos que reavaliar o contexto e as características da formação conceitual dos futuros professores e considerar formas de introduzir esses conhecimentos nos programas de formação de professores, tanto na Licenciatura quanto na Pedagogia. Cabe, assim, apresentar quatro dificuldades da formação, destacadas por GROSSMAN et al (2005) e que julgamos ser bastante pertinentes:

- A diversidade de propostas nos currículos dos cursos de formação;
- A qualidade dos cursos;
- A diferença entre disciplinas acadêmicas e disciplinas escolares;
- A diferença entre o conhecimento necessário para ensinar e o conhecimento da matéria em si.

A primeira dificuldade consiste na diversidade de programas de formação, pois cada instituição formadora apresenta uma proposta distinta de formação e

inclusive essas diferenças entre propostas podem ocorrer internamente, na mesma instituição. No entanto, enfatizamos que a diversidade das propostas deve ser valorizada, uma vez que entendemos que isso promove e valoriza a autonomia das instituições em definir seus próprios currículos, mas pode causar entraves na educação por não formar os professores adequadamente. Concordamos com Grossman et al (2005, p. 3) que destaca:

Esto no significa sugerir que todos los futuros profesores de una materia escolar específica deban cursar idénticos cursos, pero debemos comenzar prestando más atención al conocimiento esencial necesario para la enseñanza de las materias escolares y trabajar con los departamentos académicos para sugerir cursos apropiados de estudio para la gente que planifica una carrera en la enseñanza. También creemos, sin embargo, que el conocimiento de la materia que es central a la enseñanza es también conocimiento relevante para el "conocimiento" de una disciplina.

O segundo entrave está relacionado à qualidade dos cursos, principalmente em acreditar que a aquisição de um diploma de Bacharel garante que o futuro professor tenha adquirido um conhecimento profundo e amplo dos conteúdos que serão ensinados.

O terceiro ponto está relacionado às diferenças entre as disciplinas acadêmicas e as disciplinas escolares, assim como sobre o fato de que os conhecimentos tratados na Universidade e na escola tem características muito distintas, além de apresentarem objetivos, linguagens e contexto diversos. Assim, podemos afirmar que

cada estudio o materia tiene de esta manera dos aspectos: uno para el científico como científico; el otro para el profesor como profesor. Estos dos aspectos no son en ningún sentido opuestos o conflictivos. Pero tampoco son directamente idénticos. (DEWEY, 1983, pp. 285-286 aput GROSSMAN et al, 2005, p. 4).

O quarto ponto está associado ao crescente conhecimento de que pode haver diferenças fundamentais entre o conhecimento necessário que um professor deve ter para ensinar e o conhecimento da matéria em si. É nesse último aspecto que, por hora, nos deteremos para assim alcançarmos o ponto primordial que apresentamos como foco da pesquisa: o conhecimento do conhecimento específico, ou, como propõe Grossman (1990 aput GÓES, 2014, p. 49), “o conhecimento do tema”.

3.6.3. Considerações sobre o PCK (*Pedagogical content knowledge*) – Conhecimento do Conteúdo Pedagógico.

Discorreremos agora sobre os princípios relacionados ao conhecimento do conteúdo pedagógico (PCK), visto que essas ideias nos ajudarão a elucidar a importância de nossa Tese acerca da importância do conteúdo específico no processo de formação inicial de professores. Para isso, focalizamos as discussões nos referenciais teóricos de Shulman (1987) e Grossman (1990), que são referências nas discussões acerca dos conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento do ofício de professor.

Shulman, ao realizar uma pesquisa para entender o que os professores precisavam saber e quais eram as fontes dos seus conhecimentos iniciou uma investigação pautada em testes aplicados na seleção de professores realizados por algumas Universidades nos Estados Unidos (Massachusetts, Michigan, Nebraska, Colorado e Califórnia) durante os séculos XIX e XX. Por meio dessa investigação, identificou que mais de 90% dos testes aplicados no século XIX tinham como ponto central o conhecimento do conteúdo, ou seja, tinham como foco o tema a ser ensinado, ao passo que o conhecimento pedagógico era ignorado. Por outro lado, no século seguinte (XX), os testes não apresentavam questões sobre o conteúdo e estavam baseados em questões relacionadas à Pedagogia.

Alarmado com a ausência do conteúdo nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem, Shulman passou a se interessar em como ocorria a transmissão do conhecimento do conteúdo existentes na mente dos professores e propôs distinguir o conhecimento do conteúdo em três categorias (GÓES, 2014):

- I. Conhecimento do conteúdo específico;
- II. Conhecimento pedagógico do conteúdo;
- III. Conhecimento curricular.

O conhecimento do conteúdo específico está vinculado ao conhecimento do conteúdo para o ensino. Esse por sua vez, pode ser entendido como o conhecimento específico articulado a outros que permitam compreendê-lo de maneira aprofundada e contextualizada. Assim, o conhecimento específico do

conteúdo se relaciona à quantidade e a organização dos conhecimentos na intelectualidade do professor, pois é a partir disso que o professor irá compreender porque determinado conteúdo é central para um tema a ser tratado com os alunos enquanto outros conteúdos poderão se apresentar como secundários em relação a esse mesmo tema.

O conhecimento específico do conteúdo compreende dois tipos de estruturas: as substantivas e as sintáticas. Esses dois tipos de estruturas foram definidos por Schwab (1964) que, ao apresentar a discussão sobre as estruturas substantivas, afirma:

[...] investigações tem sua origem numa estrutura conceitual, frequentemente matemática, mas não necessariamente. É por meio desta estrutura conceitual que somos capazes de formular uma pergunta. É através dessa pergunta que sabemos quais dados procurar e quais experimentos realizar para tais dados. Uma vez que esses dados foram obtidos, a mesma estrutura conceitual nos diz como interpretá-los, o que fazer com eles por meio do conhecimento. (SCHWAB, 1964, p.12 apud GÓES, 2014, p. 39).

Grossman et al (2005) também faz referência ao autor quando destaca que “Las estructuras substantivas de una disciplina incluyen los marcos exploratorios o paradigmas que son usados tanto para guiar la investigación em el campo, como para dar sentido de los datos” (SCHWAB, 1978 apud GROSSMAN; SHULMAN; WILSON, 2005, p.14). Dessa forma, as estruturas substantivas são os conhecimentos que incluem paradigmas explicativos utilizados pelas áreas do conhecimento, são o corpo de conhecimentos gerais de uma disciplina, abarcando seus conhecimentos específicos, suas definições, seus conceitos, a compreensão de fatos e fenômenos, as convenções, os procedimentos e as categorias.

O conhecimento das diferentes estruturas é importante para compreender os conhecimentos dos professores e sua prática, uma vez que:

Sea tácito o explícito, el conocimiento de las estructuras sustantivas de un profesor tiene importantes implicaciones para cómo y qué los profesores eligen enseñar. Por ejemplo, los profesores de historia es más probable que presenten la información histórica que es relevante a las cuestiones que encuentran más interesantes, sean sociales, culturales, políticas o intelectuales. Aunque las historias contadas desde estas diferentes perspectivas no son necesariamente contradictorias, pueden ser sustantivamente diferentes (Wilson, 1988). De esta forma, el conocimiento

de las estructuras sustantivas de un profesor pueden tener una influencia directa sobre las decisiones curriculares. (GROSSMAN et al, 2005 p.14).

Os autores enfatizam ainda que é fundamental rever a formação inicial também sob esse prisma, afirmando que “[...] los formadores de profesores necesitan considerar formas para incorporar discusiones de las estructuras sustantivas en los programas de formación del profesorado”. (GROSSMAN et al, 2005, p.15). Schwab (1964) alerta para o fato das estruturas substantivas das disciplinas não serem imutáveis e dogmáticas, pois se modificam e evoluem, podendo ser questionadas e terem novos conceitos incorporados:

Se os alunos estão conscientes das estruturas substantivas que estão na base do novo conhecimento atual, se lhes for dado um pouco de liberdade para especular sobre as possíveis alterações dessas estruturas no futuro, eles não vão estar apenas preparados para entender futuras revisões com inteligência, mas entenderão melhor os conhecimentos que estão sendo ensinados. (SCHWAB, 1964 apud GÓES, 2014, p. 39).

Podemos então dizer que as estruturas sintáticas são estruturas conceituais legitimadas pela comunidade de um campo: são elas que fundamentam a base teórica de uma disciplina e é por meio delas que orientamos as investigações, pois é nesse tipo de estrutura que encontramos o referencial para questionar, levantar e interpretar os dados e as informações sobre os aspectos concernentes a um ou mais fenômenos, fatos e processos. As estruturas sintáticas podem ser consideradas como complementares ao conhecimento, pois envolvem conhecimentos das formas pelas quais a disciplina constrói e avalia o novo conhecimento produzido. As estruturas sintáticas estão relacionadas aos caminhos para se obter o conhecimento e são tratadas por Schwab (1964) como o terceiro problema da estrutura das disciplinas:

[...] Há, então, o problema de se determinar para cada disciplina o que ela faz por meio da descoberta e da prova, quais critérios que usa para medir a qualidade de seus dados, como estritamente pode aplicar cânones de evidência e, em geral, de se determinar a rota ou caminho, pelo qual a disciplina se move a partir de seus dados brutos para uma conclusão consistente [...]. (SCHWAB, 1964 apud GÓES, 2014, p. 40).

A partir dessas considerações, notamos que as estruturas sintéticas estão relacionadas ao método investigativo e representam os caminhos adotados e

reconhecidos por um campo científico para produzir, introduzir e legitimar a produção de conhecimento, ou seja, são os meios utilizados para levantar os dados e selecioná-los, elaborando critérios capazes de validar e evidenciar sua consistência a partir da articulação com as estruturas conceituais da área de conhecimento. Partindo disso, podemos inferir que as estruturas sintáticas complementam as estruturas substantivas e que ambas influenciam no modo como o professor apreende e ensina, conforme constatação realizada por Grossman et al (2005, p. 16):

Cuando los profesores que hemos estudiado conocían más acerca de las estructuras sintácticas de sus disciplinas, ellos incluían este aspecto de la materia en su currículum. Para los profesores con conocimiento sintáctico, la clase de biología no trata sólo de la memorización de clases; incluye discusiones y actividades dirigidas a desarrollar una sabiduría en los estudiantes del papel central del método científico. Las clases de historia llegan a ser más que la presentación y discusión de gentes y lugares; en su lugar, ellos son foros donde los estudiantes usan evidencia documental para interpretar el pasado. Las clases de inglés no son simplemente lugares donde se leen libros, se discuten caracteres y se identifican temas; más bien, los estudiantes aprenden sobre el análisis literario y discuten las múltiples interpretaciones posibles para un texto singular.

Depreendendo que as estruturas (substantivas e sintáticas) compõem o conhecimento do conteúdo específico, e que esse, por sua vez, é essencial para o ensino, os autores ainda apresentam dados empíricos que corroboram com essa ideia. Grossman et al (2005) realizaram pesquisas com professores experientes e novatos para identificar seus conhecimentos do conteúdo específico e constataram, por meio dos dados levantados, que “el conocimiento del contenido es integral a la enseñanza” (2015, p. 11) e interferem até mesmo na seleção e no uso de diferentes recursos em sala de aula para tratar os conhecimentos específicos das disciplinas.

La falta de conocimiento del contenido de los profesores puede también afectar el estilo de instrucción. En la enseñanza de material con el que se encuentran inseguros, los profesores pueden elegir hablar más que solicitar cuestiones de los estudiantes, que les llevarían a un terreno desconocido (Carlsen, 1988). En la enseñanza de la gramática, por ejemplo, una profesora de inglés iba muy rápido en una revisión de los deberes, evitando que la mirada entrara en contacto con los estudiantes que ella pensaba que podían hacer preguntas difíciles. Esta lección estuvo en completo contraste con el estilo de esta misma profesora en la enseñanza de la literatura, que conocía bien; en la enseñanza de la literatura, hacía hincapié en discusiones abiertas y recibía bien las preguntas y comentarios de los estudiantes. (GROSSMAN, 1987b apud GROSSMAN et AL, 2005, p. 13).

Dessa forma, o conhecimento (ou a falta de conhecimento) do conteúdo podem interferir na forma como os professores avaliam e utilizam os livros didáticos, por exemplo, afetando na maneira como eles selecionam o material para ensinar, em como estruturam seus cursos e no modo como conduzem as instruções. O nível do conhecimento do conteúdo específico que os professores apresentam sugere uma série de implicações para a formação de professores.

Em primeiro lugar, os futuros professores devem entender a centralidade do conhecimento do conteúdo para o ensino, bem como as consequências da falta desse conhecimento para o ensino.

Em segundo lugar, os futuros professores precisam aprender sobre os conceitos fundamentais e os princípios organizacionais de um assunto. Espera-se que os futuros professores percebam que não saberão de todos os conteúdos a ser ensinados, mas que muitos desses conteúdos deverão ser apreendidos no decorrer de sua trajetória profissional, devendo estar cientes de sua responsabilidade em adquirir novos conhecimentos até o final de suas carreiras. Em vez de pensar em aprender a ensinar como um processo através do qual se aprende apenas a ação didática (Pedagogia), aprender a ensinar deve ser conceitualizado, ou seja, ao mesmo tempo em que se aprende mais sobre um assunto, deve-se aprender a comunicar esse conhecimento efetivamente, promovendo a aprendizagem para diferentes tipos de estudantes.

Finalmente, os professores iniciantes devem desenvolver a capacidade de adquirir novos conhecimentos, sejam eles sobre didática ou sobre o assunto específico de sua área, e isso demandará, entre outras coisas, a capacidade de refletir e aprender com a experiência. (GROSSMAN et al, 2005).

O conhecimento específico do conteúdo e a forma como os professores adquirem novos conhecimentos pode estar relacionado a outros tipos de conhecimentos, mas Grossman et al (2005) sugerem que, além do conhecimento, a aprendizagem de novos conhecimentos se relaciona as estruturas substantivas e sintáticas das disciplinas.

O conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) é um conhecimento que vai além do conhecimento do conteúdo específico – é o que permite articulá-lo com os conhecimentos pedagógicos. Assim, “é uma forma particular de conhecimento do

conteúdo que engloba os aspectos do conteúdo mais próximos de seu processo de ensino”. (SHULMAN, 1986 apud GÓES, 2014, p. 40).

O conhecimento pedagógico do conteúdo é exclusivo do professor, pois é a partir desse conhecimento que o processo de ensino é efetivado. Sobre esse aspecto, vale retomar os dilemas apresentados na formação de professores em relação às diferenças entre os conteúdos acadêmicos e os escolares para compreender que:

Los especialistas crean un nuevo conocimiento em la disciplina. Los profesores ayudan a los estudiantes a adquirir el conocimiento em una área. Estas diferentes metas requieren comprensiones relacionadas pero distintas de la matéria [...] Los Buenos profesores no sólo conocen su contenido que hacen posible la instrucción efectiva. (GROSSMAN et Al, 2005, p. 5).

Finalmente, temos o conhecimento do currículo, que tem sua importância por constituir a categoria que se relaciona ao conhecimento acerca dos programas e políticas públicas destinadas ao ensino que propõe diretrizes para o desenvolvimento de conteúdos nos diferentes níveis escolares, além de interferir no currículo horizontal (habilidade do professor de relacionar os tópicos das aulas) e no currículo vertical (que consiste nos tópicos que devem ser desenvolvidos ao longo do curso) (GÓES, 2014).

Posteriormente, Shulman amplia os conhecimentos do professor para sete categorias, a saber:

- I. Conhecimento do conteúdo;
- II. Conhecimento pedagógico geral;
- III. Conhecimento curricular;
- IV. Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK);
- V. Conhecimento dos aprendizes e suas características;
- VI. Conhecimento do contexto educativo;
- VII. Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e suas bases filosóficas e históricas. (GÓES, 2014, p. 42).

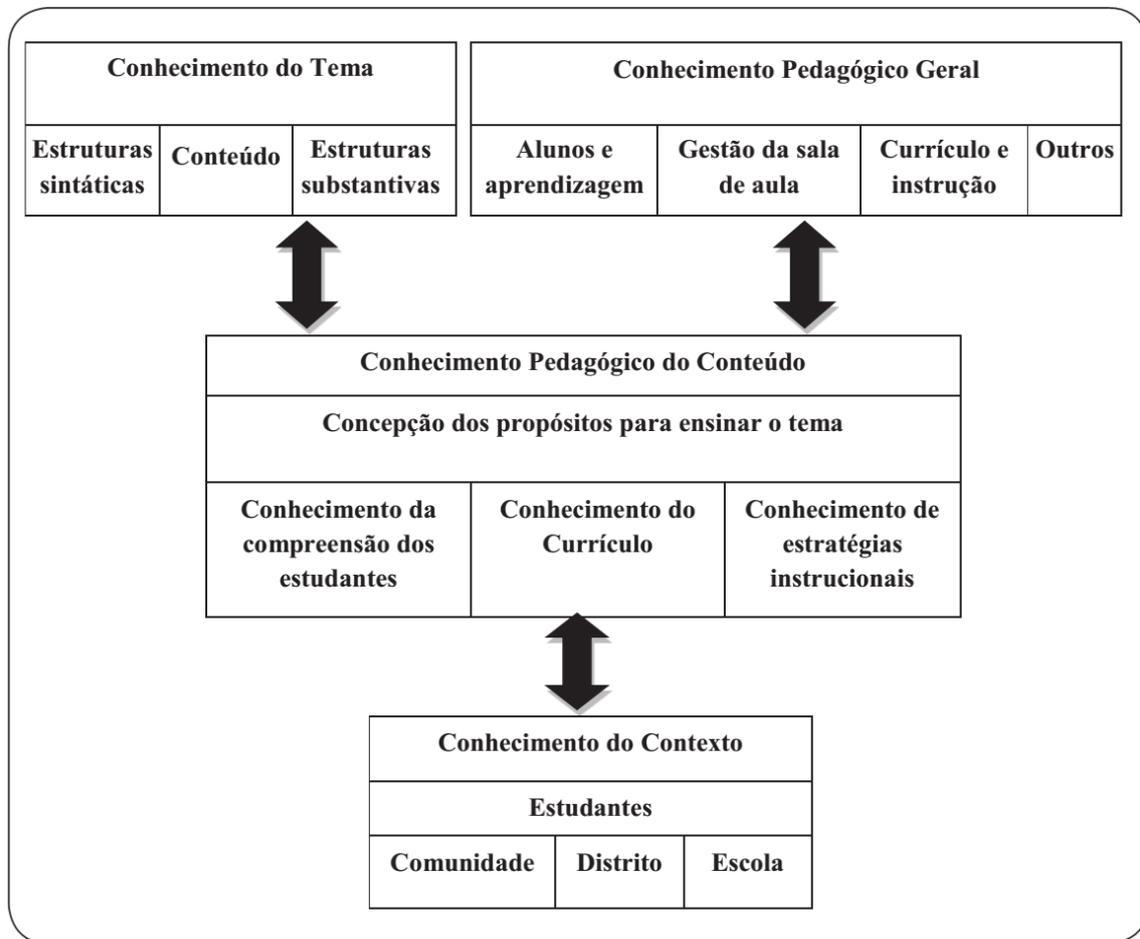
Góes (2014) enfatiza que além de categorizar de forma mais detalhada os conhecimentos do professor, Shulman (1987) propõe um modelo, denominado Modelo de raciocínio pedagógico e ação (MRPA), para representar o processo que ocorre durante a atuação docente, justamente por acreditar na importância da experiência do desenvolvimento profissional do professor, buscando englobar os

conhecimentos do professor sobre o conteúdo e as abordagens metodológicas que desenvolve acerca de determinado assunto.

Baseado nos trabalhos de Shulman, o debate acerca dos conhecimentos do professor e do PCK ganha importância significativa, e um grande número de estudos sobre esses temas passaram a ser desenvolvidos. Góes (2014) faz uma cuidadosa revisão sobre os trabalhos realizados por diferentes pesquisadores e destaca a importância dos componentes do PCK sobre os conhecimentos dos professores, enfatizando que:

Esse modelo pode ser considerado como o primeiro modelo sobre PCK, pois Grossman foi a primeira pesquisadora que sistematizou os quatro componentes do PCK. Gess-Newsome (1999) considera esse modelo como sendo o mais compreensível sobre o PCK. (GÓES, 2014, p. 48).

Figura 9 – Modelo de conhecimentos de professores.



Fonte: GROSSMAN, 1990, p. 5 apud FERNANDEZ, 2015, p. 507.

Nesse modelo, GROSSMAN (1990) considera quatro tipos de conhecimentos do professor, utilizando os termos: Subject Matter Knowledge (SMK), traduzido por diferentes autores como “conhecimento do tema”, que substitui a terminologia apresentada por Shulman (a denominada conhecimento do conteúdo); o conhecimento pedagógico geral (PK – General Pedagogical Knowledge); o conhecimento do contexto (CK – Knowledge of context) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK – Pedagogical Content Knowledge). Além disso, a autora mostra de forma detalhada os elementos de cada um desses conhecimentos. Essa forma analítica de apresentar os conhecimentos é muito profícua como arcabouço teórico para as pesquisas da área, uma vez que esse modelo é empregado em muitos estudos mesmo existindo outros elaborados por outros teóricos. Cabe destacar que Grossman (1990) não modifica as categorias diretamente as categorias de Shulman, mas inclui e dá destaque às categorias que

considera mais fundamentais, propondo um arranjo para as relações existentes entre os conhecimentos do professor.

Como procuramos expor até o momento, nosso interesse é tratar e nos aprofundar no conhecimento do tema, pois entendemos que o conhecimento do tema é essencial para o ensino e para a formação dos professores e que precisa ser valorizado e desenvolvido nos cursos de formação inicial de professores.

3.7. Formação reflexiva

É fundamental reavaliarmos as características da formação inicial, uma vez que além dos referenciais aqui já apresentados, um componente importante na formação prática do futuro professor consiste na prática docente dos formadores no curso de formação inicial. Por esse motivo, faz-se necessário rever o tipo de formação e pensar em estratégias para formar professores reflexivos, sendo que, para tanto, é obrigatório passar por cursos de formação nos quais os formadores pratiquem a reflexão. (FORMOSINHO, 2009; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2002; ZEICHNER, 1993).

Dessa forma, é necessário que a lógica profissional seja pautada na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo. Concordamos que:

A construção de um ensino de geografia qualificado, significativo e criativo é uma meta que depende fundamentalmente de um processo de formação que seja capaz de desenvolver o talento, o envolvimento e o domínio das diversas dimensões que abarcam o ofício de professor. Tal tarefa demanda a formação continuada desse profissional e enfoca principalmente professores que não desistam da sua condição de aprendizagem, que problematizem sua experiência, o seu desenvolvimento profissional/pessoal e sua constituição identitária. (GUIMARÃES, 2015, p. 36).

Pensar em uma formação inicial que considere a prática reflexiva e o ensino-aprendizagem pautados no conhecimento do conteúdo específico e promovendo o desenvolvimento conceitual é primordial na formação de professores de Geografia, sejam esses atuantes nos anos iniciais, nos anos finais do ensino fundamental ou ainda no Ensino Médio, pois entendemos que:

Essa área do conhecimento tem importante papel a cumprir no contexto do desenvolvimento integral do ser, pela possibilidade de produção de significados construídos coletivamente pelo cotidiano do aluno, em seu lugar. Considerando-se que tal exercício conduz ao entendimento da própria espacialidade e, por conseguinte, ao desenvolvimento do raciocínio espacial, notadamente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades que permitirão não somente uma leitura crítica do mundo da vida, mas também a estruturação dos modos de pensar que envolvam a dimensão espacial. Diante dessa responsabilidade, é necessário que o processo formativo do pedagogo ou, ainda, sua própria formação continuada lhe possibilite oportunidades compatíveis com a magnitude dessas intenções. (LEITE, 2015, p. 99)

Cabe aqui tecer algumas considerações, mesmo que breves, sobre a ideia de reflexão, mesmo porque é a partir desse esclarecimento que poderemos justificar os próximos dois pontos que consideramos como entraves para a formação inicial: o perfil do professor formador e o dos alunos da Pedagogia.

A bandeira da reflexão pode ser entendida como uma oposição à ideia de que os professores são meros técnicos passivos e se limitam a reproduzir o que as reformas educativas impõem, ou seja, o professor, ao contrário, deve desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho como dos meios para atingi-los (ZEICHNER, 1993). Reflexão também pode ser compreendida como a produção de conhecimento pelos professores sobre o que é um ensino de qualidade, fazendo com que essa produção deixe de ser exclusiva da Universidade, embora corra-se o risco da negação dos conhecimentos acadêmicos, o que seria um erro (o mesmo que ignorar os conhecimentos dos professores). Acerca desse conceito existem muitas concepções e muitos autores que tratam de assuntos relacionados. Para este trabalho, destacaremos a ideia da prática reflexiva do professor, uma vez que estamos tratando de formação.

A noção de prática reflexiva é introduzida por Schön (1998), ponderando que para formar um profissional é necessário melhorar sua capacidade reflexiva. Esse profissional tem que conseguir ter acesso ao conhecimento das complexas relações entre pensamento e ação. O autor diferencia reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, em que uma consiste na competência profissional do docente para controlar conscientemente o curso da ação, ou seja, trata-se da consciência durante a ação, e a outra – a consciência sobre a ação – ocorre depois, ou seja, uma vez que já ocorreu a ação, não envolve a ação como tal, mas a reflexão sobre ela.

Somente por meio das práticas reflexivas pode-se adquirir certos tipos de conhecimento, como o conhecimento tácito, produto da experiência reunida nas atividades profissionais e da qual o docente não é de todo consciente. Esse conhecimento tácito está implícito nos padrões de atuação e, por isso, é difícil de manifestar-se: somente é acessível por meio da reflexão em e sobre a ação (SCHÖN, 1998). Não se refere ao conhecimento inferido das disciplinas científicas nem tem a mesma estrutura, visto que trata-se de esquemas do pensamento ou teorias pessoais implícitas à ação. Dessa forma, esses conhecimentos práticos descobrem-se por meio da reflexão em e sobre a ação, que enriquece as comunicações entre teoria e prática. Refere-se, assim, a um conhecimento epistemologicamente distinto ao técnico-instrumental, já que, uma vez acessado, permite a capacidade de melhorar por meio da reflexão.

Então, fica a questão: como proceder, na formação de professores, com enfoque reflexivo, se um dos problemas é que os formadores deveriam adotar ações reflexivas? Estudos revelam que a maior parte dos docentes que atuam nas Universidades e nas Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela formação de professores, são detentores de outra formação profissional (GATTI, 2014). Se considerarmos a formação desses professores em relação às disciplinas, as pesquisas são satisfatórias. No entanto, a qualidade em relação a sua formação para o exercício da docência no ensino superior não é a mesma – e mesmo sua compreensão de que há saberes próprios para ensinar, que há saberes pedagógicos para a atuação como um professor, saberes acumulados advindos de estudos e pesquisas e de experiências estudadas. Além disso, não há dados de quantos tiveram experiência direta com a sala de aula no Ensino Básico ou conhecem as redes de ensino – ou ainda estão familiarizados com os problemas da realidade da educação básica brasileira. Porém, não podemos deixar de enfatizar que as áreas de estudo em educação são variadas, sendo que nem todas estão diretamente ligadas às práticas educativas, embora todas tenham importância.

Por último, devemos considerar as características socioeconômicas e culturais dos estudantes que procuram os cursos de formação inicial, já que essas informações são relevantes para que os formadores pensem em cursos que garantam a qualidade da formação desses futuros professores.

Um caminho para que isso seja alcançado nos parece ser o desenvolvimento do talento artístico que se dá por meio da reflexão-na-ação, apresentado por Schön (2000) por dois motivos: o primeiro é que se queremos que os professores sejam reflexivos, a reflexão deve acompanhá-los desde a formação inicial; o segundo é a utilização do termo “talento artístico” para explicar o que faz com que um profissional se destaque dos demais, seja bom e tenha um ótimo desempenho em lidar com questões cotidianas inerentes à profissão. Esse talento artístico consiste na capacidade de refletir-na-ação, trazendo conhecimentos anteriores e aplicando-os em situações problemas novos. “Além disso, cada experiência nova de reflexão-na-ação, enriquece seu repertório [...]” (SCHÖN, 2000, p. 63).

O cotidiano do professor em sala de aula apresenta muitas surpresas. Quando pensamos no ensino, entendendo-o como um processo que deve contribuir para a construção de conhecimentos por parte dos alunos, devemos considerar que boa parte do trabalho de quem ensina deve contar com a improvisação, já que é permeada de momentos e situações que fogem da rotina. Ao explicar um conteúdo, um aluno apresenta uma questão relacionada a ele que pode fugir ao que o professor havia planejado de antemão. O professor deverá improvisar para dar continuidade à lógica da aula, mas, ao mesmo tempo, incorporar a ela essa nova demanda. Concordamos com Certeau (1985) e Schön (2000) quando fazem referência ao ato de improvisar adotado pelos músicos, esclarecendo a importância de se conhecer os códigos musicais a fundo para poder realizar a improvisação:

Quando os bons músicos de jazz improvisam juntos, eles demonstram de forma semelhante uma reflexão-na-ação fluente, integrada à execução em andamento. Escutando a eles próprios, sentem aonde a música está indo e ajustam seu desempenho de acordo com isso. Uma figura anunciada por um músico será assumida por outro, elaborada e transformada em uma nova melodia. Cada músico faz invenções sequenciais e responde a surpresas desencadeadas pelas invenções dos outros, mas o processo coletivo da invenção musical é organizado em torno de uma estrutura básica. Há um esquema comum de métrica, melodia e desenvolvimento harmônico que dá à peça uma ordem previsível. Além disso, cada músico tem à mão um repertório de figuras musicais em torno do qual ele pode tecer as variações, quando a oportunidade surge. A improvisação consiste em variar, combinar e recombinar um conjunto de figuras, dentro de um esquema que dá coerência ao todo da peça. À medida que os músicos sentem as direções nas quais a música está desenvolvendo-se, eles produzem novas compreensões dela. Refletem-na-ação sobre a música que estão produzindo coletivamente, ainda que isto não se dê, é claro, através das palavras. (SCHÖN, 2000, p. 35).

Assim, para que possamos compreender de que maneira o professor deve improvisar, temos que admitir duas prerrogativas. A primeira é que esse professor tenha um amplo repertório, que seja garantia da construção dos conhecimentos geográficos apoiados em seu arcabouço conceitual; para isso, o professor deve ter domínio desses conceitos e articulá-los de maneira adequadas aos conteúdos da disciplina. A segunda consiste na capacidade deste professor em refletir-na-ação; isso permitirá que ele reavalie e atue nas estratégias de ensino de forma a garantir as aprendizagens que se propõe ensinar.

Educar um profissional reflexivo não é tarefa fácil. Nos cursos de formação de professores, tanto na inicial como na continuada, o formador também deve adotar uma postura reflexiva. Para isso, deve estar atento ao diálogo que estabelece com o estudante. Esse fator é muito importante, pois entendemos que formar um professor reflexivo não significa admitir que as instruções serão dadas diretamente, ou seja, não se ensina alguém a ser reflexivo simplesmente indicando a importância da reflexão-na-ação e sim criando situações nas quais o estudante deverá aplicá-la. Em outras palavras, só se aprende a ser reflexivo na prática.

Nas aulas de metodologia de ensino identificamos algumas dificuldades semelhantes às apontadas por Schön (2000) nas três situações avaliadas por ele (ateliê de arquitetura, *Master class* e na prática psicanalítica). Nas três situações, o autor enfatiza a dificuldade dos alunos em lidar com situações em que os seus respectivos instrutores lhes dão orientações de forma indireta, indicando os caminhos que poderiam ser escolhidos para resolver os problemas, mas sem, no entanto, indicar um ou outro trajeto como o mais acertado. Isso ocorre pelo fato de que nem sempre é possível (ou produtivo) dar aos alunos as respostas, mas sim se torna mais adequado instigá-los, propiciando que eles as encontrem de forma autônoma.

Entre as três situações estudadas por Schön (2000), a que julgamos ser mais próxima à discussão sobre a formação de professores é o ateliê de projetos de arquitetura. Esse ateliê tinha como objetivo fazer com que cada aluno participante desenvolvesse um projeto a partir de um conjunto de especificações. Nesse caso, cada aluno deveria produzir um projeto de uma escola elementar e uma descrição gráfica do local onde a escola deveria ser construída.

É importante observar que, em um caso como esse, os alunos já devem ter o repertório conceitual e técnico para o desenvolvimento dos referidos projetos e saber como criar propostas que obedecem às características do terreno onde deverá ser a construção, assim como ter domínio das características do que se pretende construir (nesse caso, uma escola elementar). No entanto, como será elaborado tal projeto, o seu designer, dependerá de uma série de opções adotadas pelo arquiteto. As opções a serem seguidas não podem ser dadas pelo instrutor como uma receita de bolo, mas apontadas por ele de maneira a permitir que o estudante avalie e reflita sobre as diferentes opções e como uma interfere nas demais, possibilitando a coexistência ou a inviabilidade de outras opções. Por exemplo, se o arquiteto optar em criar uma área de circulação maior, isso poderá repercutir na obrigatoriedade de salas de aulas menores.

Assim, o papel do instrutor, nesse exemplo de ateliê de projetos de arquitetura, corresponde ao papel de mediação entre o estudante e as opções (técnicas e criativas) para se atingir a um objetivo (o projeto). Um dos pontos principais dessa mediação é o diálogo que se estabelece entre o instrutor e o estudante. A forma como se estabelece a comunicação entre eles é crucial, uma vez que o instrutor deve propiciar que o estudante vislumbre as opções sem, no entanto, interferir em suas escolhas de forma direta, direcionando o olhar do estudante de maneira reflexiva.

Em seu diálogo, instrutor e estudante transmitem mensagens um ao outro não apenas, mas até mesmo não basicamente, em palavras, mas também através da performance. A estudante tenta fazer o que busca aprender, revelando, assim, o que entende ou não. O instrutor responde com conselho, crítica, explicação, descrições e também com sua própria performance. (SCHÖN, 2000, p. 128).

O diálogo é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra, e, para que se dê de forma eficiente, é necessário realizar o processo da reflexão. Assim, é preciso articular o dizer e o ouvir com a demonstração e a imitação reflexiva. Em outras palavras, no processo de ensino e aprendizagem é crucial que tanto o instrutor quanto o estudante sejam capazes de dizer o que pensam ou entendem sobre o que está ocorrendo nesse processo, ouvindo ao outro. Para isso, é fundamental que ambos compartilhem dos mesmos signos. Muitos dos impasses de aprendizagem podem ocorrer quando não há comunicação, ou seja,

quando não ocorre o compartilhamento de significados. “Sua correção depende da capacidade e da vontade do estudante e do instrutor de buscar ativamente uma convergência de significados através de um diálogo de reflexão-na-ação recíprocos” (SCHÖN, 2000, p. 110).

No caso da formação de professores para o ensino de Geografia, além das ideias relativas à didática em geral, o compartilhamento dos significados passa pelo entendimento dos conceitos geográficos, uma vez que são eles que estruturam e apoiam os conteúdos que deverão ser ensinados. A demonstração e a imitação consistem em momentos necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Tomemos como exemplo o ensino do piano. Em algumas etapas, o instrutor deve demonstrar o que ele quer dizer como “toque com mais agressividade”. A imitação está relacionada à demonstração e é ela que permite ao estudante observar a forma como o instrutor faz, reproduzindo a tarefa. No entanto, a imitação não deve ser entendida como mera reprodução de uma atividade, mas sim como a forma como o estudante pode se apropriar de um conhecimento, aplicando-o e refletindo sobre ele. É o que Schön (2000) chama de conhecer-na-ação⁶. É por esse motivo o destaque no fato de que a imitação deve ser reflexiva, visto que assim quando consegue-se reproduzir algo que imitou-se existe a possibilidade de conhecer a ação e, posteriormente, pode-se refletir e criar formas de modificá-la ou melhorá-la.

Nos ateliês de projetos arquitetônicos, Schön (2000) classificou as dimensões dos resultados das aprendizagens, destacando que esses dados são imediatos, o que significa que podem ser aproximados e parciais. As dimensões definidas pelo autor são oposições que identifica polos de um eixo em que a aprendizagem de um estudante pode apresentar:

- “Vocabulário de sistema fechado/compreensão substantiva”, a essa classe se incluem os alunos que foram capazes, somente, de repetir palavras que tenham aprendido, articulando-as uma as outras, mas não foram capazes de conectá-las a experiência ou à ação indicando pouca aprendizagem. A compreensão substantiva evidenciada por aqueles que

⁶ Schön (2000) utiliza o termo conhecer-na-ação para referir-se “aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita.” (p. 31).

adquiriram uma compreensão substantiva dos processos aos quais as palavras se referem.

- - “Processos unitários/entendimento holístico”, os processos unitários foram definidos pela capacidade do estudante inserir no processo, uma característica apresentada pelo instrutor, enquanto que o entendimento holístico se deu quando o estudante passou a ser capaz de incorporar e aprender vários procedimentos diferentes e parciais em uma rede coerente de ações, consequências e implicações.
- - “Estreito e superficial/amplo e profundo”, o que define um entendimento estreito e superficial se relaciona aos estudantes que aprenderam a resolver problemas de um projeto específico, ao passo que quando adquirem o entendimento amplo e profundo passam a ver os problemas de várias formas e em vários graus de complexidade, possibilitando que o método possa ser aplicável a outras situações e projetos, indicando que foi capaz de generalizar.
- “Superaprendizagem/representações múltiplas”, o estudante pode assumir a forma e a visão de seu instrutor como sendo a única a ser seguida e a reproduzi-la fielmente, no entanto sem refletir sobre ela, ou “pode considerá-la como uma visão, uma maneira de pensar e fazer, a ser criticamente analisada, justaposta e combinada. (SCHÖN, 2000, p. 132).

A forma de avaliar quais tipos de aprendizagem os estudantes atingiram é processual e identificável a partir do diálogo que foi estabelecido com o instrutor e a partir de sua performance.

Entretanto, tais relacionamentos estão baseados no pressuposto de que a aprendizagem de um estudante depende da ideia que ele constrói sobre as demonstrações e descrições de um instrutor. Outros fatores também estão envolvidos. Outros estudantes poderão, de várias formas, cumprir o papel de instrutores. Outros cenários, outras aulas práticas ou mundos da prática podem ajudar a moldar a experiência do estudante. E, mais importante, a sua auto-educação pode transcender o ensino prático: o que ele recebe poderá servir basicamente para estabelecer as condições para uma aprendizagem posterior mais próxima da independência. (SCHÖN, 2000, p. 132).

Assim, podemos enfatizar que o ensino prático serve como meio de se alcançar a reflexão, uma vez que a partir da prática o estudante se coloca em uma situação que gera necessidade de se combinar as aprendizagens e alternativas de ação que visem alcançar um objetivo. Nessas aulas práticas, o instrutor tem por objetivo não de ensinar como a ação do estudante deve se dar, mais ajudar o discente a aprender como fazer.

Da mesma forma, o curso de MEG analisado colocou os alunos em situações hipotéticas, na medida que tinham que elaborar propostas didáticas para que refletissem sobre as estratégias que seriam desenvolvidas, bem como apresentar

ações que viabilizassem o desenvolvimento conceitual. Isso permitiu refletir na ação, buscando articular seus conhecimentos conceituais com a forma como desenvolveriam esses conceitos em SDs que promovessem uma aprendizagem significativa.

Ao relacionar as ideias relativas à reflexão com a pesquisa que aqui se apresenta, pudemos verificar as vantagens da aplicação desse método (reflexão-nação) na formação de professores em Geografia. No curso de metodologia de ensino em Geografia, ministrado durante o primeiro semestre de 2017, tanto para as turmas de Pedagogia quanto para a turma de Licenciatura, pudemos constatar a aprendizagem dos alunos tanto no que se refere a uma mudança em seus perfis conceituais quanto na maneira como propõe a articulação conceitual aos conteúdos da área.

A necessidade de se verificar como isso se dá parte de questões principais que se relacionam especificamente. Uma dessas questões é a formação desses dois tipos de alunos (Pedagogia e Licenciatura), pois percebemos que os alunos da Pedagogia apresentavam questões mais relacionadas à falta da formação e da compreensão dos conceitos da Geografia, enquanto os alunos da Licenciatura apresentavam dificuldades em identificá-los e relacioná-los aos conteúdos comuns ao Ensino Básico.

As aulas durante o referido curso consistiram, na grande parte das vezes, em aulas práticas, uma vez que ocorriam uma vez por semana e tinham a duração de três horas. Nesses encontros, a maior parte do tempo era dividida em aula teórica, desenvolvida em aproximadamente uma hora, e o restante do tempo destinava-se ao desenvolvimento da prática. Em outras situações as aulas eram realizadas na íntegra para o desenvolvimento da prática. Nesses encontros, os alunos deveriam propor atividades voltadas ao nível de ensino que iriam atuar futuramente, tendo como objetivo desenvolver os conceitos de forma articulada ao conteúdo de ensino, bem como com a metodologia proposta.

Dessa forma, procurou-se incentivar os alunos, em seus respectivos grupos, a refletir na ação, na medida em que, assim como o desenvolvimento de projetos arquitetônicos, precisaram empregar seu repertório no desenvolvimento do talento artístico para elaborar as aulas ou atividades solicitadas. Notamos que as ideias de

Schön são aplicáveis e contribuíram para as análises aqui realizadas. Concordamos com o autor quando explicita que:

Ao usar a experimentação conjunta, a habilidade do instrutor serve, em primeiro lugar, para ajudar a estudante a formular as qualidades que quer atingir e, através da demonstração da descrição, explorar diferentes maneiras de produzi-las. Levando a estudante através de uma busca de meios adequados de atingir um objetivo desejado, o instrutor pode mostrar-lhe o que é necessário, de acordo com as leis dos fenômenos com os quais está lidando. De sua parte, o talento artístico da estudante consiste em sua habilidade e na disposição para entrar na situação. Ela arrisca-se ao declarar os efeitos que deseja produzir e ao experimentar com um tipo de experimentação que lhe é estranho. O instrutor trabalha na criação e na sua sustentação de um projeto de investigação colaborada. Paradoxalmente, quando mais ele sabe sobre o problema, mais difícil fica para ele conduzir essa investigação. Ele deve resistir à tentação de dizer à estudante como resolver o problema ou resolvê-lo por ela, mas não deve fingir saber menos do que sabe, porque, ao enganá-la, ele arrisca minar o compromisso da estudante com seu projeto de colaboração. Uma forma de resolver esse dilema é, para o instrutor, colocar seu conhecimento superior a trabalhar para gerar uma variedade de soluções para o problema, deixando a estudante livre para escolher e produzir novas possibilidades de ação” (SCHÖN, 2000 p. 216)

Ao pensarmos nas aulas de metodologia, verificamos que o professor instrui, ou seja, além de ensinar a parte teórica, é ele que criará situações para que os alunos possam desenvolver seu talento artístico, criando atividades diferentes que combinem os conceitos ao desenvolvimento dos conteúdos. Isso pode-se dar de várias formas e intensidades; o que evidenciará a performance dos alunos no curso será as características das atividades que podem variar de acordo com o grau de complexidade, número de articulações conceituais que apresentam e a multiplicidade de estratégias e conceitos que combinam.

Schön (2000) ainda faz referência a uma aula prática para professores em uma faculdade de educação que propunha atividades de diferentes áreas e procuravam verificar como os participantes se envolviam e exploravam seu próprio processo de aprendizagem. Os participantes foram instigados a refletir sobre as estratégias investigativas que adotaram, a avaliar como suas ideias foram alteradas e como isso pode ocorrer com seus alunos durante as aulas, comparando as aprendizagens da aula prática com a base teórica que já tinham. Dessa forma, puderam pensar a atividade de ensino como um processo de experimentação reflexiva.

[...] Mais tarde, ainda, eles poderiam mudar sua atenção para as salas de aula nas quais interagem com crianças. Lá eles prestariam atenção às formas nas quais a aprendizagem das crianças é semelhante ou diferente dos tipos de aprendizagem que detectam em si mesmos. Também seriam encorajados a pensar sobre sua atividade de ensino como um processo de experimentação reflexiva, no qual tentam entender coisas, às vezes aparentemente confusas, que as crianças dizem e fazem, perguntando-se, De que forma as crianças devem estar pensando sobre este assunto para que venham a fazer tais perguntas ou dar tais respostas? (SCHÖN, 2000, p. 235).

Dessa maneira, podemos perceber a importância de se pensar em uma formação inicial que considere incluir nos cursos estratégias para que os futuros professores já iniciem o desenvolvimento da capacidade de refletir-na-ação, promovendo assim um ensino prático reflexivo. No entanto, consideramos que o alerta que Schön (2000, p. 237) faz sobre a dificuldade de sua implementação:

Profissionais, instrutores e professores das disciplinas serão chamados a desenvolver vários níveis de reflexão que transcendem a prática educacional normal. Os profissionais terão que aprender a refletir sobre suas próprias teorias tácitas; os professores das disciplinas, sobre os métodos de investigação; os instrutores, sobre as teorias e os processos que eles trazem para sua própria reflexão-na-ação.

A fim de verificar quais foram as mudanças em relação ao conhecimento do tema que os alunos da Licenciatura e da Pedagogia apresentaram e passaram a mobilizar, ao elaborar e realizar as atividades da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia (MEG) no primeiro semestre de 2017, e observar em que medida os alunos manifestaram a reflexão na ação, analisaremos algumas das referidas atividades, bem como as respostas ao questionário inicial, o que possibilitará identificar o contexto e inferir ideias acerca dos conhecimentos do conteúdo específico que os alunos traziam, procurando, assim, identificar as características que evidenciam uma reflexão-na-prática e as performances dos grupos relativas ao emprego e articulação dos conceitos geográficos em relação às propostas de atividades que elaboraram, o que acreditamos que irá nos auxiliar a entender como ocorreu a aprendizagem dos conceitos geográficos por parte dos futuros professores.

Capítulo 4: Análise dos resultados

A análise que iremos fazer das atividades realizadas pelos alunos investigados sobre as concepções de cidade avaliará as mudanças conceituais que os alunos tiveram durante as aulas. As atividades propostas envolvem não apenas o conceito de cidade, mas as noções espaciais e a linguagem cartográfica. Apresentaremos algumas das atividades que foram realizadas e que contribuíram para a aprendizagem dos alunos. Essas atividades, por sua vez, tiveram objetivos diferenciados entre elas.

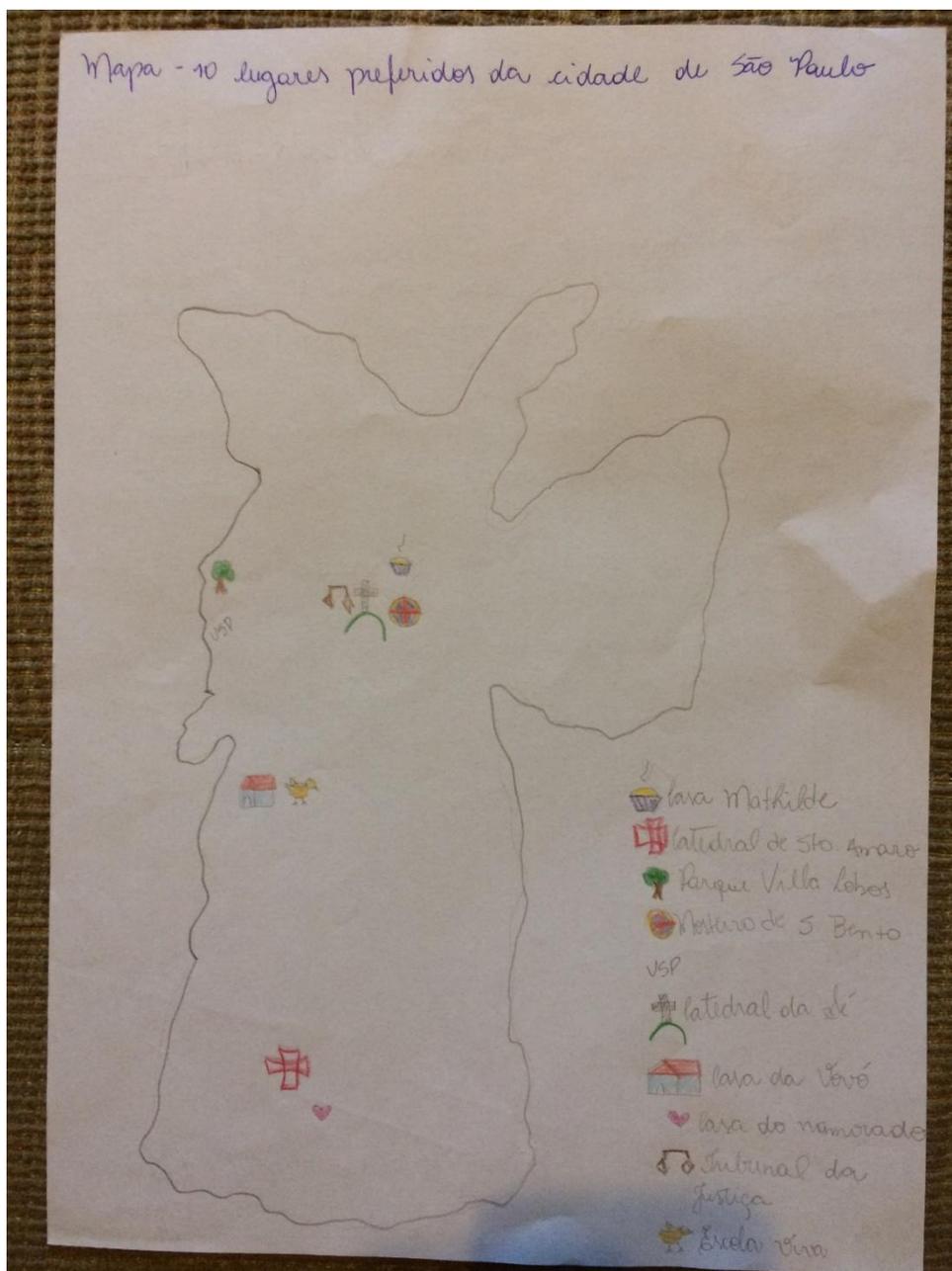
4.1. Atividades Diagnósticas

Essas atividades tiveram como objetivo identificar as concepções e conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conceitos e categorias.

4.1.1. Mapa Mental da cidade de São Paulo

Com o objetivo de compreender quais eram as representações acerca do conceito de cidade e suas noções espaciais, os alunos fizeram mapas mentais da cidade de São Paulo. Essa atividade permitiu verificar suas ideias acerca da cidade. Os estudantes (Pedagogia e Geografia) apresentaram representações gráficas que exprimem uma vivência na cidade dos lugares que entendemos ter caráter privado, uma vez que representaram lugares do convívio íntimo, como a própria residência, a casa de amigos, namorados e familiares.

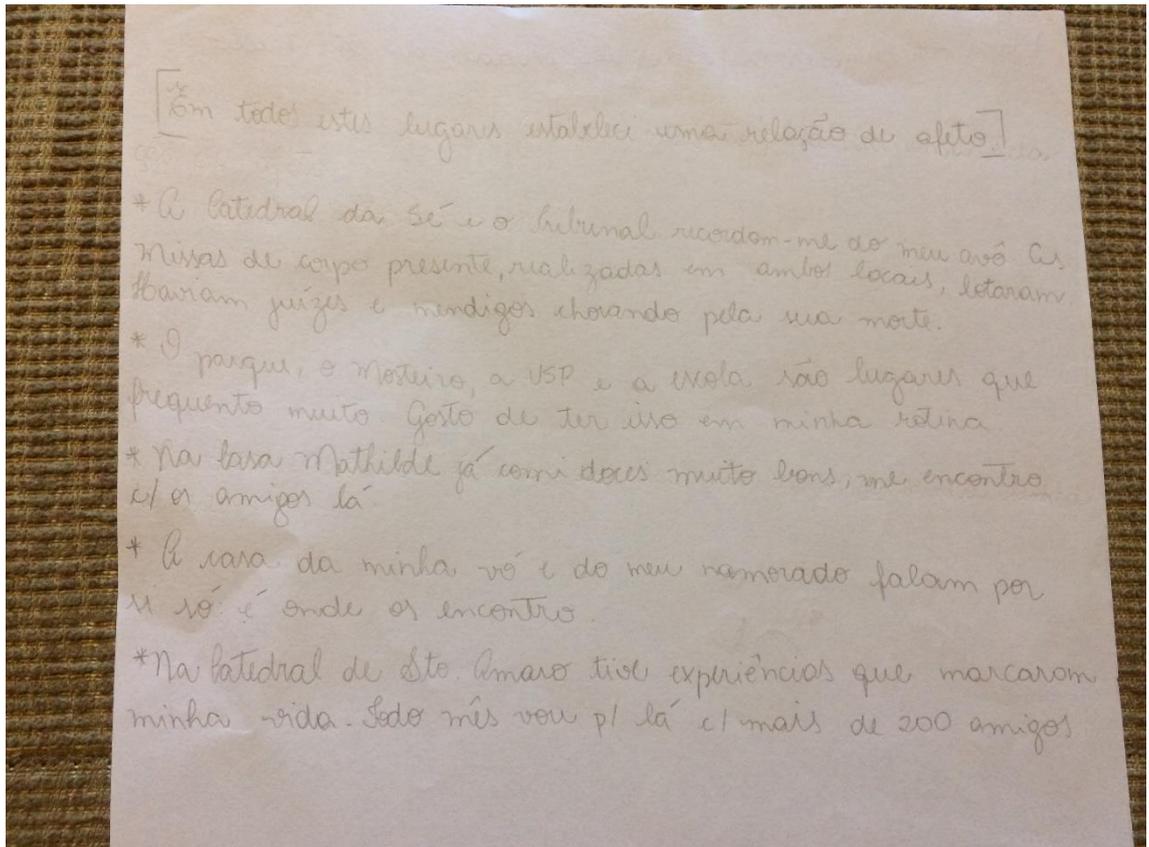
Figura 10 – Mapa Mental da cidade de São Paulo.



Fonte: Seferian & Castellar – Atividade realizada por um dos investigados – pesquisa 2017.

O mapa mostra a localização dos lugares representados em relação à cidade de São Paulo. No entanto, nessa representação, o aluno não utiliza outros pontos de referência nem vias de circulação para referenciar esses lugares espacialmente. Esse aspecto também foi predominante nos demais mapas mentais analisados.

Figura 11 – Legenda explicativa com as justificativas da escolha dos lugares representados no mapa mental.



Fonte: Seferian & Castellar – Atividade realizada por um dos investigados – pesquisa 2017.

Como podemos observar no mapa e na justificativa apresentada pelo aluno, notamos a escolha por lugares que tem seu significado fortemente relacionado à vivência da cidade, evidenciando aspectos emocionais ligados à memória, ao encontro e ao uso dos espaços de lazer, de estudo e de trabalho.

Outras atividades (mapas mentais) mostram que os alunos percebem a cidade a partir de suas representações, podendo conter ideias relacionadas ao patrimônio cultural, à cidade como lócus de consumo ou ainda mostrando as contradições intrínsecas à cidade, como a desigualdade e a segregação espacial,

representando, por exemplo, áreas distintas conforme o tipo de ocupação e as classes sociais, definidas por meio da representação de condomínios de luxo em contraste com a ocupação irregular e de moradias improvisadas.

Nessa perspectiva, assumimos que a cidade de São Paulo é vivida e referenciada por seus habitantes a partir de múltiplas possibilidades. Uma delas é reconhecer a cidade por meio dos sentimentos que mencionam as práticas culturais, citando as festas, as manifestações culturais, o trânsito, a violência e os parques. Esses são cenários da cidade que atribuem significado a ela, gerados a partir de vivências particulares e que incidem em percepções do espaço urbano e na formação das concepções dos investigados. Percebemos que as pessoas que vivem na cidade exprimem sentimentos associados à construção de significados que refletem a maneira como entendem a cidade e a partir disso é que podemos contribuir para o aprofundamento de seu entendimento conceitual, pois tal fato é que nos permite articular as concepções pré-existentes ao conteúdo específico da Geografia. Conforme apresentam Callai, Cavalcanti e Castellar (2012, p. 107):

Aprender a cidade é facilitar e socializar o processo de aprendizagem, porque os alunos poderão articular os conceitos científicos em redes de significados, incorporando inclusive os de outras disciplinas escolares. A observação da cidade possibilita a elaboração de mapas mentais a partir da leitura dos deslocamentos que fazem cotidianamente. O mapa mental é uma elaboração adquirida pelo aluno quando são processadas as informações acerca da localização dos objetos e fenômenos percebidos nos itinerários realizados na cidade. Ao incorporar-se a linguagem cartográfica para reconhecer os lugares, sua localização, por meio da elaboração de mapas roteiros criados a partir da observação do cotidiano, estimula-se o aluno para a apropriação da linguagem simbólica e gráfica. Nessa perspectiva, os desenhos ou as representações do aluno sobre a cidade revelarão a maneira como ele concebe o lugar onde vive, os locais mais conhecidos, a escola apresentando alguma direção, ponto de referência, mas pouca noção de escala. É interessante relacionar as observações empíricas do aluno e as discussões teóricas que ocorrem na sala de aula sobre os objetos ou fenômenos localizados na cidade.

A partir das ideias das autoras e das verificações feitas das atividades, podemos afirmar que essa estratégia é significativa tanto no ensino básico como na formação inicial de professores, que ensinarão Geografia.

4.1.2. Cartaz de reconhecimento dos conceitos

A atividade chamada de “reconhecendo os conceitos”, teve como objetivo verificar a representação conceitual que esses tinham acerca dos conceitos de lugar, natureza, paisagem e território. Essa atividade se apresenta como uma atividade diagnóstica, na medida em que poucos alunos realizaram as leituras propostas⁷ e muitos dos alunos que leram os textos de referência, ao explicarem os conceitos, reproduziram citações literais dos textos, conforme figura 12.

Para realizar a atividade, os alunos tinham que discutir entre seus pares o que cada conceito apresentado (lugar, natureza, paisagem e território) significava e a partir dessas discussões selecionar imagens, em diversas revistas, que correspondessem a cada conceito. Em seguida deveriam elaborar breves textos que explicassem o significado de cada um, bem como explicitar o critério de escolha da imagem. Finalmente, deveriam apresentar a atividade em forma de cartazes. Para a elaboração dos cartazes, os alunos trabalharam em grupos (em média três integrantes por grupo). Dessa forma, esperava-se que discutissem e apresentassem suas concepções pautados na leitura de cada imagem selecionada.

A seguir apresentamos o quadro que ilustra os resultados obtidos a partir da atividade realizada e destacamos alguns fragmentos textuais que evidenciam as representações/ideias dos conceitos apresentadas pelos grupos, bem como se o grupo, na apresentação do cartaz, considerou a articulação entre esses conceitos.

⁷ CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cadernos CEDES – Educação geográfica e as teorias de aprendizagens, vol.26, nº66, p. 227-248, mai./ago. 2005. CALLAI, H. C. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem **Espaços da escola** Editora Unijuí. Ano 12. Jan/mar.2003, p.11-14. SANTOS, M. Paisagem e espaço In: **Metamorphose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998 p.20 -26.

Figura 12 – Representações/ideias dos alunos da Licenciatura acerca dos conceitos de lugar, natureza, paisagem e território (continua).

Grupo	Conceito de lugar	Conceito de Natureza	Conceito de Paisagem	Conceito de Território	Articulação entre os conceitos
01L	<i>“onde os sujeitos estão implicados, nele se reconhecem (ou não) e como eles se relacionam”</i> . Parece haver certa confusão conceitual, uma vez que o sentimento de pertencimento é questionado.	Colocam como algo que não depende dos seres humanos. <i>“Que tipo de natureza? Somos Natureza?”</i>	Apresentam a definição de paisagem como <i>“Algo que pode ser olhado com distanciamento”</i> - relacionam o conceito com a imagem destacando que a partir da paisagem podem ser analisados aspectos físico e sociais.	<i>“qualificado pelo seu uso social e histórico, que pressupõe apropriação e dominação”</i>	Não
02L	<i>“Identidade, apropriação simbólica, memória”</i>	<i>“Disposição espacial”</i> – apresentam imagem do planisfério com disposição de plástico nos oceanos demonstrando confusão conceitual	Na descrição da imagem, destacam somente seus elementos físicos e humanos.	<i>“escala estatal, regional e local”</i> - apresentando um mapa de bacias hidrográficas brasileiras – aparente falta de entendimento conceitual, relacionando diferentes áreas a diferentes territórios.	Não
03L	<i>“relação singular da apropriação do espaço feito pelas pessoas a partir da organização adotada por meios culturais”</i>	<i>“relação de apropriação das características físicas pelo homem - a rocha é apropriada para a prática esportiva ação exclusiva do homem”</i> - apresentam a imagem de um homem escalando um rochedo.	<i>“a paisagem pode ser tida como arte, valorizando os aspectos científicos. Acima temos os elementos da geografia física apresentada em diferentes planos”</i>	<i>“território é uma representação da delimitação do espaço por questões de poder econômico ou político feita pelos homens”</i> - relacionam essa justificativa a imagem de parte da Ásia e destacam que a floresta de bambu não se limita ao território chinês.	Grupo apresenta fragilidade nos 4 conceitos tratados, e não os relacionam entre si
04L	<i>“No lugar estão expressas as relações entre os homens (economia, política, cultura) e a relação dos homens com o local de</i>	<i>“Algo independente, forma-se naturalmente. Ao mesmo tempo, depende, pois sua definição é humana. Essa proposição materializa-</i>	<i>“formas e conteúdos estão expressos, porém sua compreensão está além das aparências”</i>	<i>“É onde se pratica o poder e a política será o local do conflito”</i> - Apresentam imagem de manifestação na Grécia	Grupo apresenta ideias adequadas dos conceitos, mas, no entanto

Figura 12 – Representações dos alunos da Licenciatura acerca dos conceitos de lugar, natureza, paisagem e território (conclusão).

	<i>vivência, onde há construção de identidade</i>	<i>se na relação sociedade/natureza</i>			estão um pouco soltas, sem articular os conceitos.
05L	<i>“O espaço do cotidiano, a microescala espacial onde se dão relações íntimas do dia-a-dia” - apresentam uma imagem de uma mesquita.</i>	<i>“é a porção do espaço sem as relações sociais, pelo menos não aparente”</i>	<i>“um instante, flash na observação dos eventos”</i>	<i>“Resultado da interação espaço e sociedade, em outras palavras é o espaço construído pelos atores sociais através das relações econômicas, políticas, culturais, sociais e espaciais”</i>	
06L	<i>“pertencimento do indivíduo que vive em harmonia e partilha de ligações identitárias, culturais e geográficas com o meio” (imagem de pescador)</i>	<i>“criação, nomeação e descrição das ações naturais, evidenciando as formas dos objetos geográficos”</i>	Não definiram o conceito e só descreveram as duas imagens apresentadas, sendo uma fabril e outra agrícola.	<i>“domínios territoriais agrícolas e do poder, evidenciando as diferentes culturas e plantios ilegais” – apresentam imagem com um mapa do plantio de papoula, coca e maconha na Colômbia.</i>	Grupo com lacunas conceituais, uma vez que as definições apresentadas não condizem com grande parte dos conceitos.

Código de atribuição para identificar o grupo de acordo com o curso, visto que, assim, temos os grupos de alunos do curso de Licenciatura identificados com a letra L e os grupos do curso de Pedagogia identificados com a letra P.

O grupo L01 apresenta ideias um tanto quanto confusas em relação aos conceitos: ao elaborar o texto sobre o conceito de lugar, escrevem: “*onde os sujeitos estão implicados, nele se reconhecem (ou não) e como eles se relacionam*”. Nesse caso, há falta de compreensão conceitual em relação à concepção de lugar, dado que, uma vez que entendem que o reconhecimento do sujeito pode ocorrer ou não, o sentimento de pertencimento é diretamente relacionado ao conceito, o qual possibilita o entendimento de espaço vivido. Para esse grupo o conceito de natureza é apresentado por meio de questões: “Que tipo de Natureza? Somos Natureza? No entanto, apresentam uma imagem de uma paisagem natural, interpretada no senso comum, levando o estudante a compreender que o conceito de natureza está relacionado ao meio natural intocado.

Para apresentar a concepção que tem sobre a paisagem, o grupo optou por apresentar uma citação: “*algo que pode ser olhado com distanciamento*” e completam afirmando que é algo onde pode-se observar aspectos naturais e sociais. Sobre o conceito de território, afirmam que é “*qualificado pelo seu uso social e histórico, que pressupõe apropriação e dominação*”. Mesmo apresentando ideias coerentes aos termos, não verificamos nenhum tipo de articulação entre eles indicando que esses conceitos estão relacionados.

O grupo 02L apresenta representações válidas acerca do conceito de lugar ao escreverem: “*Identidade, apropriação simbólica, memória*”, elementos que vão ao encontro da concepção do conceito a partir da geografia cultural; no entanto, evidenciam dificuldades na conceituação dos demais termos. Para representar o conceito de natureza, o grupo selecionou uma imagem que apresenta o planisfério com a disposição de plásticos nos oceanos. A imagem faz alusão a ideia de impactos ambientais decorrentes da disposição de resíduos; contudo, não articulam nenhuma informação que possibilite inferir qual é a representação do conceito de natureza para os integrantes do grupo.

Ao tratar do conceito de paisagem, o grupo 02L apresenta uma imagem que mostra uma paisagem rural e descreve os elementos naturais e antrópicos da respectiva paisagem. Dessa forma, inferimos que sua representação é o conjunto desses elementos no espaço.

Sobre o conceito de território, o grupo 02L escreve: “*escala estatal, regional e local*”. Junto a essa sentença, apresentam um mapa de bacias hidrográficas

brasileiras. Ao pensarmos somente na frase, podemos inferir que entendem o conceito relacionados à fenômenos e à relações de poder nas distintas escalas; porém, ao apresentarem a associação desta ideia a um mapa com as bacias hidrográficas brasileiras, entendemos que o grupo apresenta ideias errôneas ao expor o conceito.

O grupo 03L compreende o conceito de lugar como a *“apropriação singular realizada pelas pessoas”*, representação que vai ao encontro da geografia cultural. Suas considerações acerca do conceito de natureza e a articulação com a imagem escolhida indicam que a representação do conceito se dá a partir da relação estabelecida entre o homem e o meio, no qual os seres humanos se apropriam dos recursos naturais de diferentes formas.

Sobre o conceito de território, o mesmo grupo escreve: *“território é uma representação da delimitação do espaço por questões de poder econômico ou político feita pelos homens”*. Os integrantes do grupo relacionam essa justificativa à imagem de parte da Ásia e destacam que a floresta de bambu não se limita ao território chinês. No entanto, entende-se que território é a área delimitada por relações de poder e não somente a representação desta área. A maneira com o grupo apresenta a ideia é ambígua, uma vez que pode apresentar o território como sendo uma representação, ao passo que território é a materialização das relações de poder.

O grupo 04L, diferentemente dos demais grupos da Licenciatura, apresentou uma imagem de pessoas realizando uma manifestação na Grécia e escreveu sobre o conceito: *“É onde se pratica o poder e a política será o local do conflito”*. Isso nos chamou a atenção, pois foi o único grupo que selecionou uma imagem que não apresentava uma representação cartográfica de alguma área, evidenciando que a ênfase da representação desse conceito para o grupo de alunos está nas relações existente na sociedade que definem as esferas de poder e o predomínio de interesses dos grupos sociais. Os demais conceitos foram articulados com as imagens e definidos de maneira adequada. No entanto, o grupo não evidenciou a articulação entre eles.

O grupo 05L apresenta o conceito de paisagem por meio da ideia de “flash”, ou seja, como a representação de um instante de determinado espaço que apresenta características que podem ser vistas somente naquele momento.

Grupo 06L não descreveu o significado do conceito paisagem, somente nomeando as imagens selecionadas como *“paisagem industrial e paisagem agrícola”*. Um aspecto apresentado pelo grupo que merece destaque é sua conceituação de território: *“domínios territoriais agrícolas e do poder, evidenciando as diferentes culturas e plantios ilegais”*; junto a essa definição, apresentam uma imagem com um mapa do plantio de papoula, coca e maconha na Colômbia, o que mostra uma confusão entre os conceitos de território e territorialidade.

Entendemos que o conceito de território é fundamental para a geografia, pois é por meio do território que podemos compreender a constituição do espaço a partir das relações de poder. Normalmente, associa-se a ideia de território ao território nacional, Estado-Nação, respaldado em um discurso fortemente ideológico. No entanto, a categoria⁸ de território não se circunscreve apenas a essa ideia (de Estado-Nação), na medida em que vai além e nos permite analisar o espaço tendo em vista sua dinâmica territorial e suas territorialidades.

Ao abordar a territorialidade, é fundamental considerar as dimensões suas políticas e culturais, mas, além disso, é preciso entendê-la como um campo de forças que é gerada a partir de uma rede de relações sociais que diferencia uma alteridade do que pertence ou não pertence a esse “território”, criando assim limites a ele, visto que apresenta uma escala espacial e temporal específicas. (SOUZA, 2014).

Assim, a ideia de territorialidade está mais relacionada ao uso e a apropriação do espaço por determinados grupos. Nesse sentido, concordamos com Haesbaert (2014, p.168-169) quando explica que:

Dentro de uma dinâmica de territorialização é muito importante diferenciar aquilo que Lefévre (1986) e Harvey (1992) denominam domínio e apropriação do espaço. Segundo Harvey, “o domínio do espaço reflete o modo como indivíduos ou grupos poderosos dominam a organização e a produção do espaço mediante recursos legais ou extralegais, a fim de exercerem um maior grau de controle (...) (1992: 202)”. Já Lefevre, em que Harvey se inspira, “o espaço dominado é geralmente fechado, esterilizado, esvaziado. Seu conceito não adquire seu sentido a não ser por oposição ao conceito inseparável de apropriação” (1986:191). “Sobre um espaço natural modificado para servir às necessidades e às possibilidades de um grupo,

⁸ Entendendo que aqui o mais adequado é utilizar o termo categoria para território, pois concordamos com Moreira quando escreve: “O que empresta poder de categoria a um conceito é a rede de relações que ele leva o fenômeno a ter com as demais categorias de seu campo de representação. (2015, p.108).

pode-se dizer que este grupo se apropria. (...) Um espaço apropriado aproxima-se de uma obra de arte sem que ele seja seu simulacro” (p.192).

Entendemos assim que o exemplo apresentado pelo grupo 05L está mais relacionado ao conceito de territorialidade, uma vez que apresenta um exemplo relacionado ao uso e a apropriação de um espaço, dado que essa apropriação se dá também por um domínio, mas este não é institucionalizado.

As análises apresentadas até agora estão relacionadas à turma da Licenciatura. Notamos a mobilização das estruturas sintáticas da Geografia nos fragmentos textuais apresentados pelos grupos, que evidenciam a forma como as diferentes concepções da Geografia (cultural, crítica, humanística) tratam os conceitos. No entanto, as estruturas substantivas se mostram incipientes, na medida em que a maior parte dos grupos não evidencia seus conceitos, fenômenos, fatos e processos. Além disso, os grupos não articularam os conceitos entre si, o que pode indicar a falta de conhecimento do tema.

Cabe destacar que a turma da Licenciatura não havia lido os textos da aula e, portanto, não tinha condições de utilizá-los como base teórica para a realização da atividade, ao contrário do que ocorreu com as turmas da Pedagogia, como mostraremos a seguir.

Figura 13: Quadro com representações sobre os conceitos de lugar, natureza, paisagem e território (continua).

Grupo	Conceito de Lugar	Conceito de Natureza	Conceito de Paisagem	Conceito de Território	Articulações entre os ¹¹⁸ conceitos/ outros comentários
01P	Citação de Callai e apresentação de imagens de pontos turísticos sem habitantes.	<i>“relação homem x natureza, floresta x desmatamento, aquecimento global x calotas polares”</i> - grupo apresenta o conceito de natureza antagônico ao homem.	<i>“é o resultado de dados físicos, que decorrem da natureza, tais como a vegetação, relevo, o clima mais edificações, ruas e monumentos mais a história, a memória, cultura (identidade) e simbologia (sentimentos)”</i> - grupo apresenta citação do texto mas sem relação com o conceito, uma vez que não traz a ideia da observação que se dá por meio da paisagem.	<i>“localização, área demarcada, delimitada sob posse animal, humana”</i> - apresentam mapas temáticos diversos e sem relação com o conceito.	Não articulam conceitos.
02P	<i>“Local - imagem mostra uma cidade em plena integração com o ambiente em seu entorno, reorganização do espaço geográfico”</i> - grupo apresenta imagem de um bairro alagado/sob enchente.	Apresentam uma imagem de uma jaguatirica e justificam: <i>“o animal não precisa do homem para existir”</i> - ideia de natureza intocada.	<i>“tudo o que nossa visão consegue atingir”</i> - (citação de Santos, 1998).	<i>“A imagem aérea mostra o bioma amazônico como delimitação do território”</i> - apresentam uma imagem aérea da floresta.	Grupo não articula os conceitos e apresenta muitas lacunas conceituais, apresentando ideias errôneas sobre os conceitos.
03P	<i>“espaço de pertencimento e que possui identidade”</i>	<i>“Como processo, evolução de mudança progressiva, como algo mutável, em desenvolvimento”</i> - apresentaram imagem de uma mulher quebrando cocos.	<i>“tudo o que podemos ver, o que a vista alcança, formada por volumes, cores, movimento, odores, sons, etc”</i> - (citação de Santos, 1998).	<i>“espaço produzido pelo homem que revela as relações de poder estabelecidas pelos diferentes atores sociais”</i>	Grupo relacionou os argumentos com os textos e com as imagens, deixando dúvidas apenas acerca do conceito de natureza.
04P	<i>“cidade de Bariloche ponto de partida para rotas turísticas gastronômicas”</i> - ideia de ponto de localização.	<i>“Não possui modificações feitas pelo homem”</i> - ideia de natureza intocada.	<i>“registro de um lugar, num determinado momento, passível de mudança”</i> - ideia de flash.	<i>“Recorte espacial composto por propriedades em determinado lugar”</i> - apresentam imagem sem relação com o conceito.	Não articulam os conceitos e apresentam ideias errôneas sobre eles.
05P	Citação Callai e apresentam imagem da Disney.	<i>“Com base em Milton Santos natureza é um lugar que não teve a influência</i>	Citações literais de Santos e Callai.	Citação de Ruy Moreira e apresentação de um mapa	Não relacionam os conceitos.

Figura 13: Quadro com representações sobre os conceitos de lugar, natureza, paisagem e território (continuação).

		<i>humana</i> ” - citação equivocada		temático sem relação com o conceito.	
06P	“um espaço modificado e adaptado pelas pessoas que moram ali, colocando nele suas características e identidades”	“por definição natureza é o mundo físico sem intervenção do homem” - ideia de natureza intocada.	“o que podemos ver em tempos específicos”	“espaço delimitado pelo homem”	Não articulam os conceitos e apresentam lacunas conceituais.
07P	“criação racional em que se divide uma área em critérios previamente estabelecidos” - erro conceitual que traz ideia do conceito de região.	“remete a algo intocado, ou seja, sem interferência humana”	“tudo aquilo que nós vemos e que nossa visão alcança” - citação Santos	“delimitação realizada a partir de posse, soberania ou domínio sobre determinada área a partir de uma relação de poder exemplo país, estado, cidade, continente” Apresentando uma representação cartográfica dos continentes, o que evidencia falta de articulação com a imagem e conseqüente erro conceitual.	Não articulam os conceitos.
08P	“espaço comum dotado de significado particular em relações humanas”	“tudo aquilo sem modificação humana”	“Lugar em certo tempo, com elementos, visuais passíveis de interpretação”	“espaço delimitado por relações de poder” - apresentam mapas do Vaticano e Brasil com localização na América.	Não fazem relações conceituais, mas articulam as imagens com os conceitos; só há problema no conceito de Natureza.
09P	“é um local específico e bem marcado dentro de um território” – ideia de localização pontual.	“local inato e independente do Homem” - ideia de natureza intocada.	“dentro de um tempo específico, alterando-se ao longo do tempo, conforme necessidades”	“espaço de certa forma conquistado, com delimitações bem marcadas. Submetido à relação de poder” - apresentam mapa temático sem relação com o conceito.	Não relacionam os conceitos e apresentam lacunas conceituais.

10P	<i>“zoom do espaço que inclui relações culturais”</i>	<i>“não tocada pelo homem”</i>	<i>“tudo o que podemos ver em constante modificação”</i>	<i>“local em que se estabelece relações entre redes com características próprias e com fronteiras delimitadas”</i> - apresentam fotos de shopping center e mercearia.	Não relacionam os conceitos.
11P	<i>“quando o homem estabelece relações. Onde o homem se identifica, delimitação com sentido”</i> – articulam com imagens de moradias.	<i>“Não tocada pelo homem/recursos naturais”</i>	Citam Moreira e Santos e apresentam uma imagem de uma paisagem natural e outra de uma igreja	<i>“Demarcação de espaços, relação de poderes humanos”</i> – apresentam mapas temáticos sem relação com o conceito	Não
12P	Citação literal.	Citação Literal.	Citação literal.	Citação literal.	Não.
13P	<i>“acolhe diversas variáveis e elementos com combinações, cada lugar é singular, e estabelece uma relação com a identidade”</i>	<i>“equivale ao mundo natural, geralmente não inclui objetos construídos pelo homem”</i>	Citação Santos.	<i>“área de espaço delimitada por fronteiras, a partir de uma relação de posse e propriedade”</i> – apresentam mapa temático sem relação com o conceito.	Não.
14P	Citação de Callai e apresentam imagem de uma cela em penitenciária.	<i>“espaço natural mais ação humana (direta ou indireta)”</i>	<i>“domínio do visível, nesse recorte é possível apreender a relação homem-natureza num tempo específico”</i> – grupo articula o texto com a imagem e usam argumentos próprios.	<i>“Arranjo de localização/distribuição de domínio humano”</i> - apresentam mapa temático sem relação com o conceito.	Não.
15P	Citação Callai.	<i>“Entendemos natureza como o meio físico formado por elementos naturais”</i>	Citação.	Citam Moreira de forma incompleta e apresentam mapa temático sem relação com o conceito.	Não.
16P	Citação Callai.	<i>“Mais próximo do intocado ou com nenhuma intervenção humana” e completam ” não é passível de análise</i>	<i>“É a união entre natureza e intervenção humana, sem análise cultural/política. Basta-se pela</i>	<i>“É um recorte do espaço que leva em consideração uma análise política/cultural/social</i>	Não.

Figura 13: Quadro com representações sobre os conceitos de lugar, natureza, paisagem e território (continuação).

		<i>política</i>	<i>existência momentânea, não pela observação de diferentes horários, dias (tempo)</i> – grupo apresenta confusão conceitual.	<i>daquilo que está sendo observado</i> – confusão com conceito de paisagem.	
17P	<i>“Pertencimento – subjetivo identidade do sujeito ou de um grupo”</i>	<i>“espaço produzido pela cognição humana, e diretamente alheia aos processos de tecnificação das sociedades”</i>	<i>“O que percebemos e captamos pelo sentido”</i>	<i>“espaço sob o exercício do poder e dominação”</i>	O grupo conseguiu articular os conceitos de forma incipiente, uma vez que ligou os conceitos ao conceito chave de espaço geográfico e também conseguiu articular argumentos próprios às ideias dos textos.
18P	<i>“Onde a vida se reproduz, em determinado tempo e espaço”</i>	<i>“existencia independente da ação do homem”</i> - ideia de Natureza intocada	Citação Santos.	<i>“Recorte político e social e econômico do espaço”</i> – texto confuso, parecem não entender o conceito.	Não.
19P	<i>“é a apropriação do meio pelo ser humano, através da constituição de uma identidade”</i>	<i>“meio intocado pelo ser humano. Antigamente, devido à falta de tecnologia para a dominação geográfica do planeta. Atualmente é o espaço intocado pela escolha do não agir”</i>	Citação Santos.	<i>“é o resultado das disputas humanas por espaços gerando limites e fronteiras”</i> - apresentam mapas políticos mostrando compreensão do conceito	Não.
20P	<i>“se relaciona com a identidade do sujeito”</i>	<i>“sem intervenção Humana”</i> – ideias de natureza intocada	Citação Callai.	Citação mais mapa temático sem relação com o conceito.	O grupo não relacionou as imagens com os conceitos de paisagem e território de forma adequada.
21P	Citação Callai.	<i>“aspectos naturais, intocada pelo</i>	Citação Callai.	<i>“resultado da relação política e</i>	O grupo tentou articular

Figura 13: Quadro com representações sobre os conceitos de lugar, natureza, paisagem e território (conclusão).

		<i>homem</i>		<i>social do sujeito com a natureza</i>	os conceitos por meio do uso de setas.
22P	<i>“retrato de uma determinada paisagem, que é familiar com identidade e apelo afetivo”</i>	<i>“relação direta ou indireta do homem com o ambiente”</i>	<i>“retrato de um determinado lugar”</i>	<i>“espaço estabelecido por uma relação de posse, poder e hierarquia”</i>	O grupo tentou articular as imagens, estabelecendo as relações entre as mesmas e os conceitos, além de identificar diferentes conceitos nas imagens.
23P	<i>“relação com o meio (identidade)”</i>	<i>“paisagem natural não necessariamente intocada”</i>	<i>“retrato, imagem inicial de tempo específico”</i>	<i>“fronteira, limites físicos”</i> – com imagens de globo terrestre físico, ou seja, sem relação com o conceito.	Grupo apresenta ideias articuladas com as dos textos, mas no conceito de território apresenta ideias do senso comum.
24P	Citação literal.	Citação.	Citação.	Citação.	O grupo apresentou citações literais nas justificativas, no entanto fizeram boa articulação dessas com as imagens.

Fonte: Seferian & Castellar – organizado com dados da pesquisa 2017. Código de atribuição para identificar o grupo de acordo com o curso, assim temos os grupos de alunos do curso de Licenciatura identificados com a letra L e os grupos do curso de Pedagogia identificados com a letra P.

Ao analisar os dados apresentados pelos grupos de alunos da pedagogia, percebemos que, em relação ao conceito de lugar, 8 dos 24 grupos citaram fragmentos dos textos de referência da aula. As citações que foram feitas por esses grupos (01P, 05P, 12P, 13P, 15P, 16P, 21P e 24P) aparecem exatamente da forma que estão nos textos, ou seja, de forma literal;

Sobre o conceito de natureza, a maior parte dos grupos concebem o conceito com a ideia de natureza intocada pelos seres humanos. Excetuando os grupos 01P, 14P, 15P, 17P, 22P e 23P, os grupos 12P, 13P e 24P citaram os textos de forma literal, o que dificultou a análise e a identificação de suas próprias representações

O conceito de paisagem foi manifestado por meio de representações pertinentes (grupos 01P, 08P, 09P e 10P). Dois grupos tem representações do conceito como se fossem flash da realidade (grupos 04P e 05P) e citações literais foram identificadas nos grupos 02P, 07P, 11P, 12P, 13P, 15P, 18P, 19P, 20P, 21P e 24P, o que dificulta a identificação de suas reais representações acerca do conceito.

O conceito de território apresentou representações coerentes nos grupos 09P, 10P e 11P; no entanto, as relações que foram elaboradas a partir das seleções feitas das imagens não correspondem ao conceito, dado que, normalmente, as imagens correspondiam a mapas, mas eram mapas diversos, que não representam territórios.

Os grupos que representaram o conceito de forma incorreta foram: o grupo 02P, que tentou conceituar (mas o texto ficou confuso e sem clareza conceitual); o grupo 04P, que representa o conceito pela ideia de propriedade privada; o grupo 16P, que faz confusão com o conceito de paisagem; e o grupo 18P, que estabelece relações muito confusas acerca do conceito.

Ainda sobre o conceito de território, destacamos que os grupos 12P, 20P e 24P citam o conceito de forma literal em relação os textos de referência, o que dificulta identificar a representação que cada grupo faz do conceito. Temos ainda o grupo 15P, que cita de maneira incompleta os autores.

Somente os grupos 13P e 19P apresentaram o conceito de território articulando adequadamente a imagem selecionada ao conceito, o que indica a compreensão e uma representação correta do conceito.

O grupo 02P relaciona o conceito com uma imagem de satélite que mostra a floresta amazônica, indicando possível confusão conceitual entre os conceitos de território e região, refletindo um erro conceitual.

Enfatizamos que o grupo 03P realizou a atividade relacionando informações dos textos de referência com argumentos autorais do grupo e também articularam corretamente as imagens selecionadas com os conceitos tratados, deixando dúvidas para a identificação da representação do conceito de natureza, pois, ao apresentar uma imagem na qual observa-se uma mulher quebrando cocos e escrevendo: *“Como processo, evolução de mudança progressiva, como algo mutável, em desenvolvimento”*, podemos inferir que entenderam o conceito a partir da concepção da geografia crítica.

O grupo 22P procurou articular as imagens, estabelecendo as relações entre as mesmas e os conceitos, além de identificar e destacar demais conceitos da Geografia que poderiam ser tratados a partir das imagens selecionadas.

O grupo 23P apresenta ideias articuladas com os textos de referência. Já o grupo 24P, mesmo tendo citado, em todos os conceitos, os autores de forma literal, realizaram uma boa articulação entre os conceitos e as imagens que selecionaram, o que indica uma boa compreensão conceitual.

Ao analisar as informações apresentadas pelos grupos, podemos verificar a que as concepções acerca dos conceitos precisam ser aprofundadas e melhor compreendidas pelos alunos, uma vez que grande parte dos grupos apresentou representações muitas vezes simplistas – ou até mesmo errôneas – sobre os conceitos apresentados. Além disso, não houve articulação entre os conceitos, o que indica que essa relação conceitual não é evidente para esses alunos. Somente houve a tentativa de mostrar a relação entre os conceitos nos grupos 17P, 21P e 22P.

A partir da leitura e avaliação das atividades podemos perceber que há diferentes concepções acerca dos conceitos, pois tanto o grupo da Pedagogia

quanto o grupo da Licenciatura apresentaram ideias equivocadas ou incompletas acerca dos termos (conceitos). Esse fato pode ser observado nas justificativas apresentadas pelos grupos, que mostram ideias muitas vezes superficiais e sem relação com as imagens escolhidas, ou, quando não, apresentam ideias errôneas, como a compreensão do conceito de Natureza como intocada – ou ainda o entendimento do conceito de território como área. Isso evidencia a necessidade de se trabalhar os conteúdos específicos da Geografia na formação inicial, ou seja, aprofundar os conceitos e categorias a fim de se promover o processo de ensino e aprendizagem mais significativos.

4.1.3. O que é geografia escolar?

A atividade teve como objetivo identificar quais eram as ideias dos alunos sobre a importância do ensino da Geografia no processo de escolarização. Para isso, foram solicitados a responder: O que é geografia escolar?

Foram analisadas o total de 87 respostas, uma vez que a atividade foi feita individualmente. A partir dos dados levantados, e contrapondo esses dados aos levantados por meio do questionário inicial, pudemos verificar que as ideias sobre o ensino de geografia são pautadas na vivência que esses alunos tiveram em sala de aula. Essas percepções estão fundamentadas principalmente na forma como os conteúdos são desenvolvidos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Figura 14 – Representação de Geografia Escolar (continua).

Ideia acerca da geografia escolar	Fragmentos textuais que evidenciam essa concepção	Número de manifestações
Estudo da interação entre homem e meio/ sociedade e natureza.	<i>“entendo que o conhecimento geográfico como o estudo da relação do ser humano em relação ao ambiente em que vive, onde a distinção entre geografia física e humana foi apenas um recurso didático para que percebamos as diferenças entre as relações culturais das diversas etnias existentes e a forma como lidam, se apropriam dos fenômenos naturais”.</i>	37
Estudos de temas relacionados à geografia física e temas relacionados a geografia humana de forma dissociada.	<i>“Eu não sei definir geografia, mas lembro de ter estudado alguns temas que ela abarca, como vegetação, hidrografia, cartografia. Nunca entendi ao certo como uma disciplina pode abarcar tantos temas distintos. Sei, também, que a geografia estuda o rural e o urbano, os bairros e a sociedade”</i>	27
Disciplina que contribuí para compreender a realidade e conceber o mundo.	<i>“a geografia é a disciplina que me ajuda a entender onde estou, onde vivo, mas não apenas aquilo que me cerca, mas o contexto maior, enfim, ajuda-me a ler o mundo em suas várias dimensões espacial, física, econômica, humana, política etc.”</i>	10
A geografia desenvolve a cidadania e cria condições para que o sujeito interfira no espaço de maneira consciente e adequada.	<i>“O conhecimento geográfico escolar é importante na medida em que o aluno é um indivíduo ativo no mundo: ocupa/mora em um local, estabelece relações com os outros indivíduos desse meio, intervém no ambiente, etc. Tomar consciência do espaço em que se vive e de sua responsabilidade enquanto agente seria um bom</i>	3

	<i>objetivo para o ensino da geografia</i>	
Indicam a necessidade de se articular os conteúdos geográficos na escola.	<i>“Hoje percebo que todos os elementos da geografia, desde a geografia física até a geografia política estão estritamente conectados. No entanto, na escola, tudo era fragmentado, aprendíamos solos e depois só as redes de rios, por exemplo.”</i>	5
Entendem a Geografia como o estudo dos elementos naturais/terrestres (aspectos da geografia física).	<i>“Quando eu penso em geografia escolar, remetendo a minha experiência, vem as seguintes palavras na minha cabeça: mapas, rios, estado, país, vegetação e clima”</i>	7

Fonte: Seferian & Castellar organizado com dados da pesquisa 2017.

Devemos destacar que o número de manifestações acerca da falta de relação entre a Geografia Física e a Geografia Humana (27) na escola é bastante preocupante, uma vez que entendemos que é, principalmente, na escola que os conhecimentos geográficos devem ser desenvolvidos de maneira integrada e articulada, promovendo a Educação Geográfica.

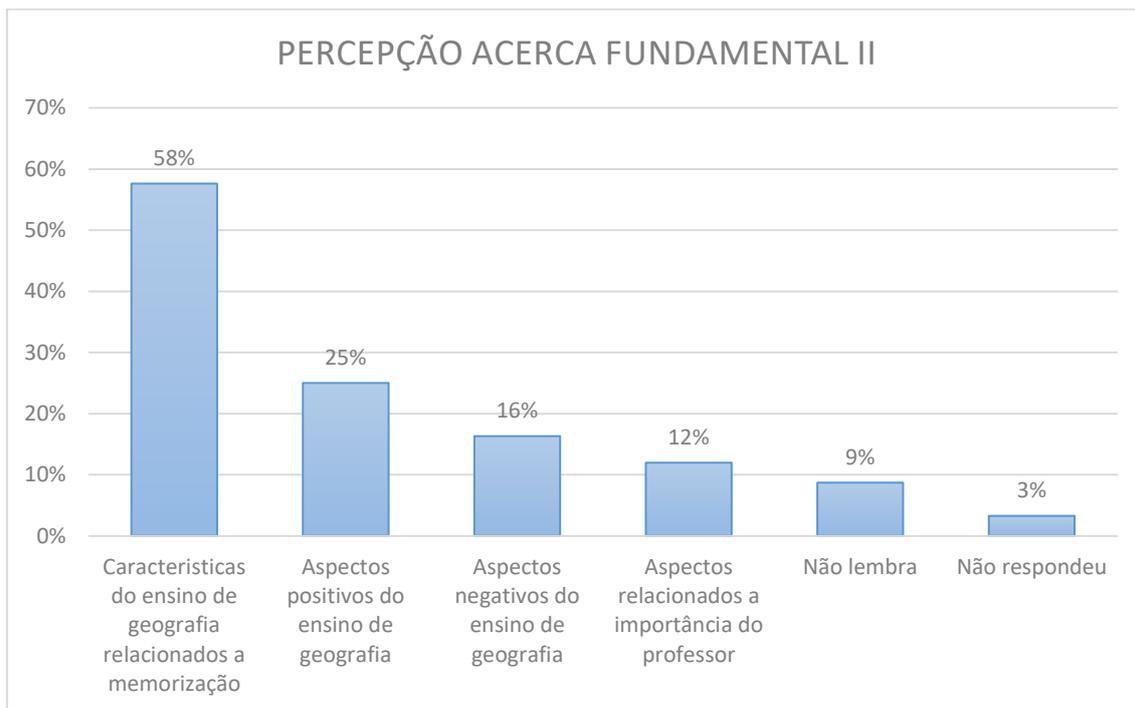
Entendemos que a Geografia Escolar deve contribuir para que o sujeito elabore uma representação de mundo. Assim, os conceitos geográficos devem ser ensinados de forma que instrumentalize o sujeito a compreender a constituição, a construção e as transformações que ocorrem no espaço geográfico e suas implicações em diferentes escalas e no cotidiano das pessoas. Isso se dá por meio dos conceitos geográficos, pois é a partir deles que estabelecemos uma relação lógica e intelectual com o mundo, num ato de racionalização dos dados perceptíveis pelos sentidos, permitindo o entendimento das relações espaciais que ocorrerem pela interação do Homem com a Natureza. Por esse motivo, concordamos com Callai (2012, p. 83-84) ao destacar que:

Essa postura metodológica de trabalhar os conteúdos exige que a fragmentação seja superada e que considere a complexidade do mundo; na especificidade da Geografia, a complexidade das formas de organização espacial, que resultam da também complexa teia de relações que os homens têm entre si. Não há, portanto, como separar o físico do humano sempre tão presente nas aulas de Geografia (em todos os níveis, diga-se de passagem). A realidade (do mundo apresentado por meio das paisagens visíveis) é uma e se apresenta como resultado de questões que podem ser originárias dos aspectos naturais, tais como tipo de relevo, de vegetação, de clima, mas estes aspectos considerados isoladamente não contribuem para a compreensão do mundo. É a partir das formas de vida humana socialmente organizadas que se constituem as características de cada lugar, expressando inclusive os tipos de relação entre sociedade e natureza.

No entanto, ao verificarmos os dados dos questionários e as informações obtidas a partir da análise desta atividade, percebemos que o ensino da Geografia ainda ocorre de maneira que não permite, de forma clara ao aluno, identificar a relação entre os conteúdos, os conceitos, os processos e os fatos estudados (estruturas substantivas): o objeto de estudo da geografia – o espaço geográfico e a forma como esses conhecimentos são construídos pela área (estrutura sintática). Evidencia-se, assim, um ensino no qual o professor não mobiliza as estruturas substantivas e sintáticas, o que decorre do pouco conhecimento do tema. Tal fato repercute em uma aprendizagem pouco significativa por parte dos alunos.

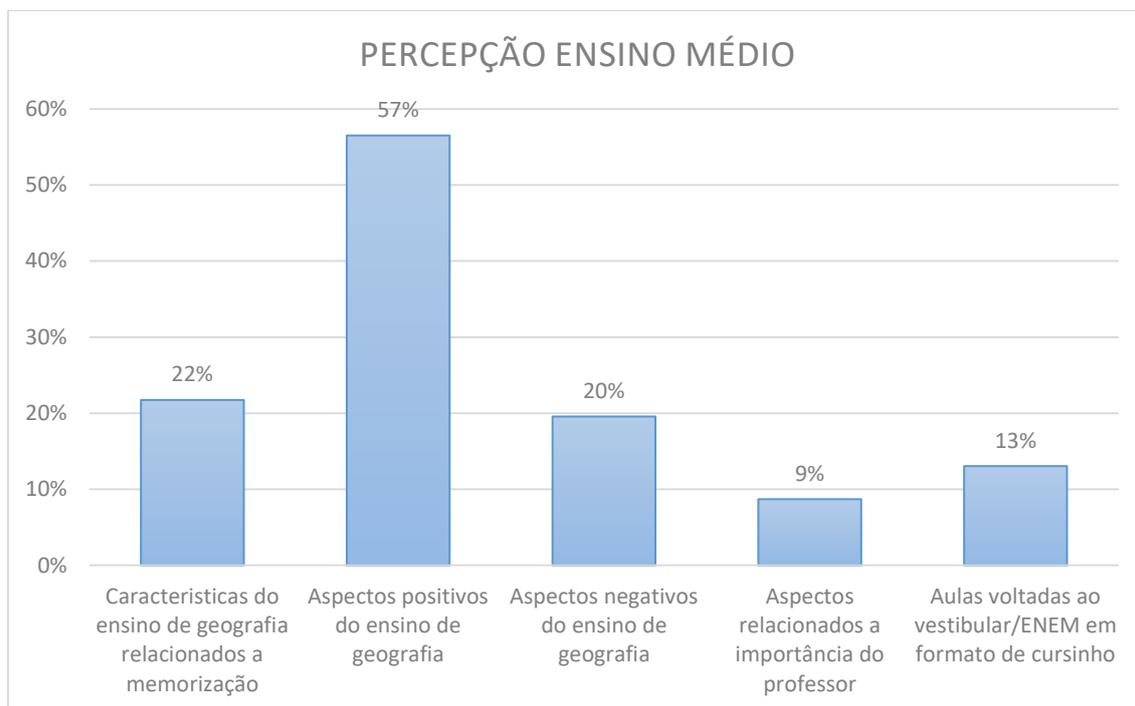
Os dados levantados por meio do questionário inicial nos permitiram verificar quais são as principais ideias sobre como foi o ensino de Geografia no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Figura 15 - Percepções sobre o ensino da Geografia no Ensino Fundamental II.



Fonte: Seferian & Castellar - organizado com base nos dados do questionário inicial (Apêndice A) da pesquisa 2017.

Figura 16 - Percepções sobre o ensino da Geografia no Ensino Médio.



Fonte: Seferian & Castellar - organizado com base nos dados do questionário inicial (Apêndice A) da pesquisa 2017.

Ao comparar os dois gráficos, percebemos que no Ensino Médio a Geografia passa a ser considerada uma disciplina que se caracteriza por apresentar mais aspectos positivos se relacionada às percepções manifestadas pelos investigados em relação ao Ensino Fundamental II. Os principais aspectos positivos apresentados pelos alunos, em relação ao Ensino Médio, foram as características das aulas (metodologia de ensino) e a articulação entre os conteúdos e conceitos da área, além da dinâmica do professor. Vejamos alguns exemplos:

“Em colégios muito focados no vestibular, a aprendizagem continuou incluindo bastante memorização. Contudo, os conteúdos pareceram mais interligados e houve maior retenção.” (P47)

“Os professores sempre apresentavam material organizado e concatenado. Não havia descontinuidade de conteúdos.” (L06)

“Com profundidade, foram retomados os conteúdos do fundamental II, mas com discussão mais elaborada e refinada de conceitos/ideias, e com elevada carga crítica.” (P23)

“No Ensino Médio realizamos diversas excursões a museus, ao parque do Varvito e outros locais ao redor, como Itu, [...] o ensino mais prático sempre foi algo que chama mais minha atenção e era muito mais significativo.” (P52)

As diferenças significativas em relação à ideia da memorização, que apresenta uma significativa redução no Ensino Médio quando comparada aos números verificados no Ensino Fundamental II, sugerem que o fato dos professores tratarem os conteúdos e conceitos da Geografia de maneira mais articulada reduz a percepção dos alunos de que a Geografia é uma disciplina pautada na memorização, o que corrobora com a necessidade de se tratar os conteúdos de forma articulada e a partir do desenvolvimento das categorias geográficas e de métodos investigativos.

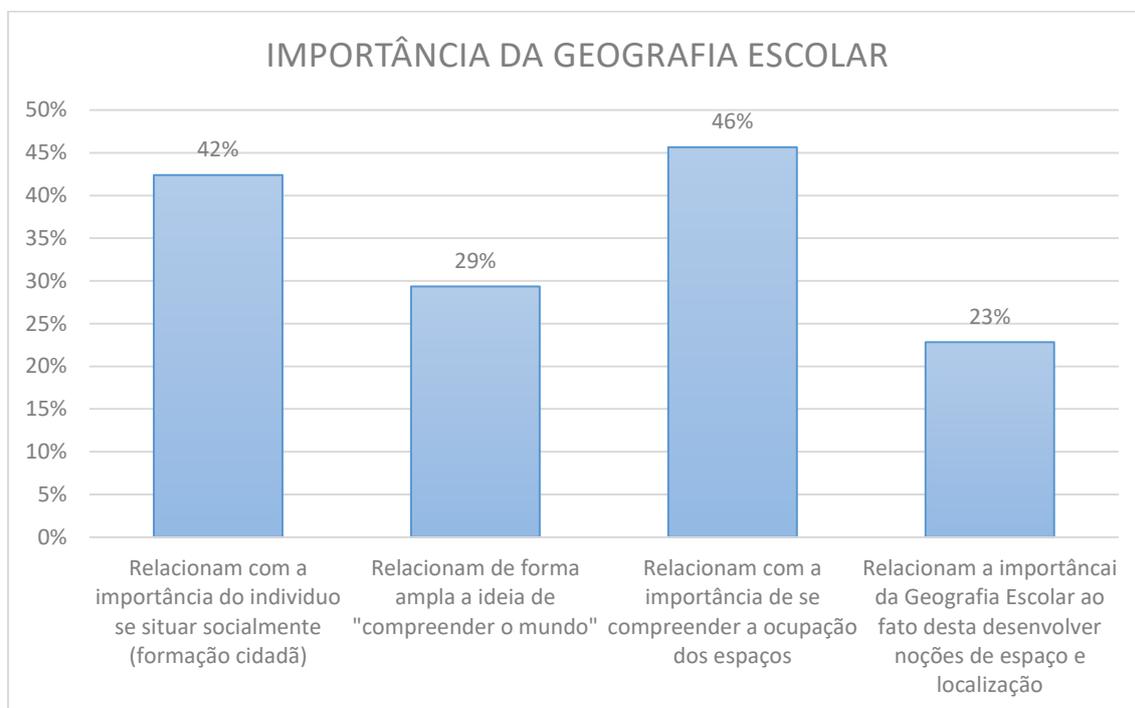
Quando se fala de conhecimento de conteúdo específico, fala-se ao mesmo tempo de dois tipos de conhecimento: o conhecimento substantivo para ensinar e o conhecimento sintático para ensinar. As estruturas substantivas de uma área de conhecimento (Shulman, 1987) incluem paradigmas explicativos utilizados pela área. As estruturas sintáticas de uma área, por sua vez, referem-se a padrões que uma comunidade disciplinar estabeleceu de forma a orientar as pesquisas na área. Refere-se à forma como os novos conhecimentos são introduzidos e aceitos pela comunidade. A estrutura sintática envolve conhecimento de formas pelas quais a disciplina constrói e avalia novo conhecimento. É importante que o professor não só aprenda os conceitos, mas que os compreenda à luz do método investigativo e dos cânones de ciência assumidos pela área de conhecimento. (MISUKAMI, 2004, s/p)

Além dos aspectos destacados até o momento, foi interessante verificar que 5 alunos, ao exporem sua concepção de Geografia escolar, apresentam a necessidade de se trabalhar os conceitos de forma articulada na escola.

Temos também os alunos que entendem a Geografia Escolar como o meio pelo qual os sujeitos passam a compreender a relação do Homem com o Meio ou da Sociedade com a Natureza, evidenciando a importância dessa disciplina para a formação cidadã. Fato esse que também pode ser identificado por meio dos questionários iniciais, quando os investigados foram inqueridos acerca da

importância da Geografia Escolar, conforme podemos observar nos dados representados no gráfico a seguir:

Figura 17 - Importância da Geografia Escolar.



Fonte: Seferian & Castellar- organizado com base nos dados do questionário inicial (Apêndice A) da pesquisa 2017.

É interessante notar que ideias acerca do pensamento espacial correspondem a 23% e a importância da Geografia para a formação cidadã aparece em 42% das ideias apresentadas pelos respondentes. Esses dois aspectos são fundamentais para o desenvolvimento da educação geográfica e evidenciam que a Geografia Escolar assume papel crucial na formação integral do sujeito.

4.1.4. Carta sobre a cidade

Para realizar a análise dessa atividade, procuramos verificar as principais concepções dos alunos sobre o conceito de cidade, ou seja, a representação que tinham acerca desse conceito. Para o estudo aqui apresentado, analisamos 89 atividades. Tal atividade se coloca como mediadora entre uma atividade de caráter diagnóstico e outra de caráter conceitual, pois evidencia as representações mais

consolidados acerca do conceito que os alunos tem, mas, ao mesmo tempo, também é uma atividade conceitual, pois entendemos que, por meio dessa atividade, muitos dos alunos foram capazes de articular diferentes conceitos para explicar o que entendem por cidade.

Dessa forma, elencamos as principais percepções sobre a vivência que os investigados têm acerca do espaço urbano de São Paulo, assim como os aspectos que valorizam na cidade e os aspectos que julgam ser negativos. As características da cidade que foram descritas evidenciam diferentes maneiras de viver, perceber e conceber a cidade e, por esse motivo, julgamos que a atividade proposta se coloca como uma fonte rica de informações, pois, por meio da análise dos dados, pudemos identificar diferentes representações que esses futuros professores tinham sobre a cidade.

Para a análise dessa atividade procuramos identificar as maneiras como os alunos veem a cidade e a maneira como representam seu conteúdo. Procuramos observar nas descrições apresentadas pelos alunos, como os conceitos da Geografia se manifestam na fonte de dados e qual é a relação estabelecida por eles sobre esse espaço de vivência.

A partir das análises realizadas, classificamos as representações em quatro grupos. Esses grupos consideram a manifestação das concepções sobre a cidade de São Paulo e evidenciam a representação do conceito pelos investigados.

Figura 18 – Quadro com as representações do conceito de cidade (continua).

Identificação da classe	Representações do conceito de cidade (número de ocorrência de representações)	Fragmento textual	Conceitos e conteúdos implícitos apresentados no conteúdo da atividade
1	Cidade em construção (23)	<p><i>“São Paulo não é apenas o resultado do clima, é produto do trabalho de gerações, que desde 1711 que esta cidade recebe pessoas de várias localidades do mundo. Os migrantes que aqui chegaram trouxeram suas religiões, seu modo de vida, sua forma de falar, sua forma de cozinhar. Hoje São Paulo é fruto de todas essas culturas, e foram se misturando com a nossa.”</i></p> <p><i>“a cidade é um reflexo dos seus moradores, pois são seus criadores.”</i></p> <p><i>“Iremos conhecer o bairro oriental, o italiano, o judaico, o boliviano, o árabe, e todos os outros aqui presentes. Morar em São Paulo traz inúmeras vantagens e desvantagens, as possibilidades de conseguir se identificar com algum pedaço daqui são altas.”</i></p> <p><i>“Ontem visitei a casa da minha avó, há muito que não caminhava por aquelas ladeiras do Tucuruvi, mas o caminho se tornou mais fácil ao som das reminiscências de minha mãe que fazia aquele mesmo caminho há</i></p>	Paisagem; lugar; uso dos espaços, modo de vida; migração; ritmo.

		<p><i>quarenta anos, quando tudo aquilo era mato. E o caminho continuou mudando ao longo de minha infância e juventude.”</i></p>	
		<p><i>“A gente muda muito com o tempo, né? São quase trinta anos de vida, trinta anos de São Paulo. A gente muda e a cidade muda também. Muda com agente e por causa da gente. E a gente pode fazer dela um lugar cada vez melhor, né? Espero que sejam ainda muitos anos de São Paulo.”</i></p>	
2	<p>A cidade como <i>locus</i> do consumo e da cultura (21)</p>	<p><i>“Vamos aos parques, entramos nos museus e comemos nos melhores restaurantes. Fazemos compras na 25 de Março, almoçamos no Mercado e a noite, barzinho na vila Mada, shoppings, lojas, cinemas e a Av. Paulista são orgulho pra nós”.</i></p>	<p>Lugar; paisagem; território; espaços públicos.</p>
		<p><i>“A cidade de fato é grande, mas a região onde moro não me assusta, em relação à essa ideia que se tem de cidade grande. Aqui na região, diferente de São Jose, encontro tudo o que preciso.”</i></p>	
3	<p>A cidade como <i>locus</i> da contradição e de opostos (21)</p>	<p><i>“São Paulo é constituída de mistura de culturas e de diversas classes sociais, refletindo na paisagem que podemos observar no dia-a-dia, com favelas em determinadas regiões como no bairro ao lado pode ter construções luxuosas, com</i></p>	<p>Território; lugar; características naturais; desigualdade social; segregação socioespacial; especulação imobiliária; mobilidade; saneamento; políticas públicas; classes</p>

		<p><i>contrastes sociais e pessoas, mas que circulam juntas, parecendo que levam o mesmo estilo de vida urbana de uma grande cidade.”</i></p>	<p>sociais; impactos ambientais; fluxos.</p>
		<p><i>“A cidade é ...tudo movimentada e calma, cheia e vazia, bonita e feia, calmante e desesperadora. Ela é tudo que você quer que seja. Os paulistanos – soa muito diversificados, cada um tem sua personalidade e são todos autênticos e artistas. As classes sociais são muito variadas e extremistas. Tem de tudo.”</i></p>	
		<p><i>“A São Paulo da periferia é negligenciada. Pouco investimento, pouca estrutura, poucas opções de lazer, baixa expectativa de vida, baixa escolaridade. Altos índices de violência, alta violência policial. É um lugar perigoso sobretudo se você for um jovem negro.”</i></p>	
		<p><i>“Ao passar pelas marginais, temos a impressão que o rio é lindo e tranquilo, mas um olhar mais atento nos mostrará sua agonia e sufocamento perante o desenvolvimento da cidade. Todavia, não é só de coisas ruins que a cidade é composta. Quer algo mais tranquilo, vá ao Jd.Botânico. Ao longo do caminho perceberá uma significativa mudança na paisagem e na</i></p>	

		<p><i>temperatura tudo fruto da mancha verde que compreende a região do jd. Botânico.”</i></p>	
		<p><i>“Sei que a São Paulo que conheço é uma cidade que se esconde. É preciso tempo para conhecê-la. Há quem a ame e existe também aqueles que a odeiam. É uma cidade em constante transformação, um eterno canteiro de obras. Uma cidade que acolhe a todos os que aqui chegam para construir seus sonhos, mas ao mesmo tempo é uma cidade agressiva e que segrega as pessoas, principalmente os mais pobres”.</i></p>	
4	<p>A cidade representada pela forma, função e estrutura. (24)</p>	<p><i>“Caso os antigos casarões lhe causem uma certa necessidade de conhecer a história da cidade paulista, perca-se no centro da cidade, passeie pelos diversos séculos e construa uma colcha de retalhos da cidade.”</i></p>	<p>Transformação da paisagem; mudanças no uso dos espaços; forma; função e estrutura.</p>
		<p><i>“Muita coisa mudou no nosso bairro, abriram várias lojas na rua de cima, bazar, lojas de roupas, restaurantes, supermercados, petshops, tem até três bancos. Contudo as coisas são bem caras, e se precisamos comprar muita coisa, nós vamos ao centro.”</i></p>	
		<p><i>“Estou em uma região que tenho acesso fácil para Osasco, para a Rodovia Raposo Tavares e para as marginais: Pinheiros e Tietê, quando pego a Marginal Pinheiros</i></p>	

Figura 18 – Quadro com as representações do conceito de cidade (conclusão).

		<p><i>posso perceber a quantidade de mudanças tanto com as linhas de trem até como ciclovias, sempre tem prédio novo construindo ou sendo construído.”</i></p>	
		<p><i>“Vejo São Paulo como vertical, me sinto pequena ao observar as construções e arquiteturas, acho engraçado como são os altos e baixos desse lugar.”</i></p>	

Fonte: Seferian & Castellar – organizado com os dados da pesquisa 2017.

O quadro mostra os fragmentos textuais que evidenciam as representações mais comuns em relação ao conceito de cidade que os investigados apresentaram. A classe nomeada por “cidade em construção” agrupa as ideias relacionadas à dinâmica da cidade em permanente construção e transformação, destacando a importância do tipo de ocupação, suas marcas e as mudanças nos usos dos lugares.

A cidade como lócus do consumo e da cultura foi definida pelas representações de ideias que revelam a cidade como o lugar onde estão concentrados os estabelecimentos comerciais, os serviços, o acesso à cultura, o desenvolvimento científico e tecnológico, bem a concentração de instituições de ensino.

Na classe denominada “A cidade como lócus da contradição e de opostos”, agrupamos as ideias acerca da cidade como o espaço das contradições sociais, da segregação socioespacial e de opostos em diferentes âmbitos (ambiental, paisagístico e de identidades distintas).

Essa classificação nos permitiu verificar como os alunos percebem e concebem a cidade, mostrando seus conhecimentos acerca de um dos conteúdos específicos da Geografia – a cidade. Essa atividade teve caráter, como já dito, até certo ponto diagnóstico, pois ao ser apresentada aos alunos, solicitou-se que escrevessem uma carta a uma pessoa que não conhecesse a cidade de São Paulo, sem, no entanto, solicitar o emprego de conceitos, categorias e conhecimentos geográficos.

Ao observar as descrições realizadas na atividade, notamos que grande parte dos alunos recorreram às características geográficas, e há conceitos (mesmo que de forma implícita) que os ajudaram a explicar a lógica urbana e a configuração espacial da cidade. Ao comparar as representações presentes nas cartas, nota-se que os alunos têm conhecimentos geográficos e concebem a cidade de diferentes maneiras.

Esse fato evidencia que que são capazes de mobilizar as estruturas substantivas, utilizando-se de conceitos, processos e fenômenos para explicar a cidade. Também recorrem às estruturas sintáticas, pois ao trazerem ideias relacionadas à identidade, à memória, à percepção do espaço e à descrição dos fenômenos, indicam sua importância para a compreensão da cidade. No entanto, o

conhecimento do tema não foi evidenciado nas atividades, exceto em dois casos, nos quais os alunos utilizaram categorias da Geografia (estruturas substantivas), relacionando-as às estruturas sintáticas.

Destacamos ainda que, mesmo apresentando classificações distintas, no que se refere as representações do conceito de cidade, os alunos acabam apresentando termos e ideias relativas a outras formas de entender a cidade, ou seja, uma atividade que foi classificada como “cidade em construção” pode apresentar ideias relacionadas a outras classes. No entanto, ao analisar cada atividade, podemos notar um predomínio de ideias que a enquadra em uma determinada classe.

Diversas características/aspectos da cidade foram apresentadas nas atividades. Tais características e aspectos foram tabulados, nos indicando aspectos relativos ao conceito de cidade que são mais significativos para os alunos investigados.

Figura 19 – Número de manifestações de características/aspectos da cidade de São Paulo (continua).

Características/aspectos da cidade	Número de atividades que apresentam os aspectos
Entretenimento/encontro	5
Entretenimento cultural	27
Patrimônio cultural da cidade	30
Referências pessoais	9
Acadêmico e educativo	7
Religioso	0
Desportivo/recreativo	35
Lugares de consumo	27
Centro da cidade	29
Lugares naturais	4
Infraestrutura e serviços urbano	39

Figura 19 – Número de manifestações de características/aspectos da cidade de São Paulo (continuação).

Referências à mobilidade de forma positiva	19
Referências à mobilidade de forma negativa	24
Referências feitas a fatores naturais (rios, relevo e clima)	49
Impactos ambientais (rios poluídos, poluição atmosférica)	29
Comparando-a a outras escalas (regional, estadual, nacional e mundial)	30
Referências feitas ao tamanho e extensão da cidade	38
Referências feitas a questões socioeconômicas (desigualdade social, segregação, conflito de classes)	37
Referências feitas acerca da diversidade cultural fruto dos processos migratórios	24
Referências feitas acerca do ritmo da cidade e das diferenças desses ritmos em diferentes lugares e horários	30
Referências à transformação das paisagens	51
Contrapõe diferentes lugares de acordo com a função	39
Contrapõe diferentes lugares de acordo com a forma	40
Contrapõe diferentes lugares de acordo com a estrutura	35
Cidade que acolhe a diversidade	12
Destaca a o papel do estado nas políticas urbanas	6

Figura 19 – Número de manifestações de características/aspectos da cidade de São Paulo (conclusão).

Lugar de exercício da cidadania	2
Alusão a uma cidade acolhedora e com identidade própria	5
Alusão ao individualismo	2
Violência	8
Bairro /zonas da cidade	21

Fonte: Seferian & Castellar – organização dos dados da pesquisa 2017.

Ao observar as informações contidas nas cartas, pudemos perceber que alguns elementos se destacam na representação do conceito de cidade que os alunos apresentaram:

- Os parques tiveram um número consideravelmente elevado (35 manifestações a respeito desses lugares – Parques e áreas verdes), normalmente apresentando ideias sobre sua importância como espaços públicos e democráticos da cidade, além de se colocarem como “refúgio” na vida agitada da cidade; Os aspectos naturais, especialmente os relacionados ao clima, à hidrografia e ao relevo característicos da cidade chamam bastante atenção, correspondendo a 49 manifestações apresentadas nas cartas;
- Ocorreram 39 manifestações acerca da importância da infraestrutura e oferta de serviços na cidade, o que indica que esses alunos concebem o espaço urbano a partir da existência desses equipamentos, ao mesmo tempo que, ao discutirem a infraestrutura urbana, também alertam para a desigualdade social existente na cidade, materializada em áreas que não são atendidas por eles (37 manifestações);
- Outro aspecto evidenciado pelas cartas foram o tamanho do território e a expansão da cidade a partir do crescimento da área ocupada pelo aumento populacional (38 manifestações), além de destacarem os diferentes ritmos da cidade, apresentando ideias relacionadas aos turnos de trabalho, disponibilidade de serviços 24 horas, cultura da pressa adotada pelos paulistanos (30 manifestações). Todas essas ideias colaboram para o entendimento de cidade e o urbano são necessários para a compreensão da construção espacial urbana.

No entanto, ao avaliar as atividades consideradas nas classes de representação 3 e 4 (respectivamente, “A cidade como *locus* da contradição e de opostos” e “A cidade representada pela forma, função e estrutura”), percebemos que não há articulação conceitual, ou seja, no caso da classe 3, os alunos não foram capazes de apresentar a cidade como tendo características contraditórias devido à fatores de outras escalas (comparando-a com outros lugares, inserida em determinado território e região, e as características globais que a determinam), bem como na classe 4 os alunos não apresentaram a representação do conceito partindo da forma, função e estrutura, de maneira a articular esses referenciais, corroborando para a nossa percepção de que mesmo mobilizando as estruturas substantivas e sintáticas da geografia, os alunos não alcançam o completo conhecimento do tema.

Por se tratar de uma atividade diagnóstica, ou seja, que tinha como objetivo identificar as representações que os investigados tinham sobre a cidade e o espaço urbano de São Paulo, se apresentou como um instrumento bastante importante, pois, a partir dessas representações, pode-se criar estratégias para o aprofundamento conceitual.

4.2. Atividades conceituais

As atividades desenvolvidas ao longo deste trabalho tem caráter conceitual, ou seja, são caracterizadas pela necessidade de se aplicar os conhecimentos geográficos e tinham como objetivos mobilizar o aluno a aplicar conhecimentos geográficos trabalhados no curso, como a alfabetização cartográfica (com a elaboração de diferentes representações cartográficas), a confecção de mapas mentais a partir de textos literários, a elaboração de sequências didáticas para o desenvolvimento de temas de geomorfologia, a elaboração de sequência didática a partir de histórias infantis, entre outras.

A opção em adotar as Sequências Didáticas (SD) como ponto de partida, tanto para sistematização dos conhecimentos dos alunos como para as análises aqui apresentadas, parte do entendimento que a SD é um dos instrumentos que pode ser utilizado pelos professores com o objetivo de promover o ensino e aprendizagem significativos.

Isso corre porque a definição dos conteúdos, dos objetivos de aprendizagem, da identificação das condições em que se dará o processo de ensino, da seleção de métodos e dinâmicas de aprendizagem se materializam na SD. Assim, entendemos que toda SD deve se constituir em uma sequência lógica de ações que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é importante que sua elaboração se pautem em questões orientadoras, tais como: O que ensinar? Por que ensinamos determinado assunto ou procedimento? Para quem ensinamos? Em que situações? Como se ensinam determinados conteúdos?

Desta forma, a SD é uma ferramenta de mediação entre o aluno e o conhecimento e deve ser planejada pelo professor, tendo em vista seus objetivos conceituais, fatuais, procedimentais e atitudinais (ZABALLA, 1998). Ao compreender a SD como instrumento de mediação entre o conhecimento e o aluno, entendemos que ela pode ser um instrumento para acessar as concepções e representações que os professores possuem acerca dos conteúdos e métodos de ensino nos quais se propõe a desenvolver.

Dessa maneira, realizaremos algumas considerações acerca de SDs que foram elaboradas pelos alunos investigados, justamente porque elas nos indicam o seu desenvolvimento conceitual sobre as categorias da Geografia. Nos concentraremos nas análises de atividades que tratam especificamente do conteúdo de cidade.

Ao realizar a atividade de elaboração de sequência didática (SD), a partir de histórias infantis, os alunos apresentaram inicialmente uma grande dificuldade de articular a história ao desenvolvimento de atividades que promovessem o desenvolvimento conceitual.

4.2.1. Atividades conceituais de diversos temas

4.2.1.1. Atividade com base em histórias infantis

Nessa atividade, os alunos deveriam escolher um livro que apresentasse uma história infantil e, a partir dela, elaborar uma proposta de sequência didática para ser trabalhada com as crianças. A atividade teve que ser retomada com os alunos, pois

em sua primeira versão os grupos não articularam adequadamente a atividade proposta com a história. Dos 13 grupos que fizeram a atividade, 3 grupos não articularam a atividade com a história (articulando-a somente com o título do livro), 8 grupos contemplaram em suas propostas somente o desenvolvimento do conceito de paisagem utilizando uma das imagens apresentadas no livro o restante dos grupos (2) realizaram propostas adequadas.

O professor da disciplina de MEG, ao avaliar essa primeira versão, optou em retomar a proposta da aula, solicitando que os alunos refizessem a atividade, mas tendo que preencher uma tabela que explicitasse em que trechos da história apareciam ideias relacionadas aos espaços e lugares, transcrevendo o fragmento que explicitava essas ideias, ou seja, teriam que transcrever os fragmentos do texto que explicitavam a vivência desses lugares que estavam sendo descritos na história e finalmente elencar os conceitos que apareciam na história e que poderiam ser desenvolvidos na SD.

Essa nova proposta teve como referência bibliográfica o texto: “Geografia e Literatura: uma leitura de Borges para o ensino de Geografia”⁹ e, a partir da leitura, os alunos tiveram que reformular suas propostas. A leitura do texto e a utilização da tabela como forma de organizar as informações se mostrou bastante fecunda, uma vez que a partir dessa proposta, os alunos perceberam as potencialidades dos textos literários para envolver os alunos no ensino de Geografia. Pudemos constatar um grande salto nas propostas apresentadas pelos alunos, pois essas passaram a apresentar os conceitos das respectivas histórias infantis de forma articulada às categorias de paisagem, lugar e região, especialmente. As atividades também enfatizaram estratégias mais lúdicas e interessantes como forma de tratar os conceitos, mostrando assim um maior sentido e um maior propósito para o ensino das categorias apresentadas.

Observamos também que muitos grupos apresentaram ideias sobre a alfabetização cartográfica e o desenvolvimento dos princípios da Geografia a partir das atividades que compunham as sequências didáticas.

⁹ RODRÍGUEZ; LACHE “Geografia e Literatura: Uma leitura de Borges para o Ensino de Geografia” In: Munhoz G. Castellar, S.V (Organizadoras). Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012, p.151- 170.

4.2.1.2. Atividade conceitual de análise de paisagem

A atividade conceitual de análise de paisagem consistiu-se em exame e comparação, por parte dos alunos investigados, de painéis que apresentavam a transformação de uma paisagem que inicialmente era natural, passando a ser rural e finalmente urbana. Os alunos deveriam identificar as mudanças e permanências observadas nas paisagens e articular com os conteúdos acerca do processo de urbanização. Todos os grupos realizaram a atividade adequadamente e, para sua finalização, cada grupo apresentou seus resultados, possibilitando assim um debate entre todos da turma. Acreditamos que essa atividade foi muito proveitosa para consolidar as representações sobre a categoria paisagem, o que pode ser percebido nas demais atividades realizadas por eles.

Como já destacamos, o foco da Tese é perceber como os alunos articulam as estruturas substantivas e sintáticas para o ensino do conteúdo cidade e, por esse motivo, nos concentramos em analisar as atividades correlatas.

4.2.2. Atividades conceituais para o desenvolvimento do conteúdo – cidade

4.2.2.1. O estudo do lugar e a cidadania.

A atividade foi solicitada após a leitura da bibliografia de referência¹⁰ da aula e na sequência da aula expositiva, na qual a professora debateu com os alunos sobre a importância do estudo do lugar por meio da aplicação das categorias da Geografia, afim de ensinar os alunos as relações espaciais existentes em seu cotidiano e como a leitura espacial e a construção da identidade interferem na formação cidadã.

A atividade consistia em três questões norteadoras:

¹⁰ CALLAI, H. C. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. Espaço Escola, n.47 Ijuí: Editora Unijuí, 2003, p.11-14. CALLAI, H.C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caderno CEDES: Educação Geográfica e as teorias de aprendizagem. V.25 n.66, 2005. CAVALCANTI, L.DE S. Geografia Escolar e a construção de conceitos no ensino. In _____ Geografia, Escola e Construção do Conhecimento. Campinas: Papirus, 1998 p.87-136.

- 1) Escreva sobre a relação entre cidadania e o estudo do lugar;
- 2) De que maneira o conceito de paisagem contribui para a compreensão do estudo da cidade?
- 3) Para que ocorra uma aprendizagem significativa, de que maneira podemos organizar estratégias de ensino pensando no estudo do lugar?

Tendo em vista o modelo de análise proposto para identificar as representações dos futuros professores acerca do conhecimento do tema, que, no caso da atividade em questão está relacionado à importância do estudo do lugar de vivência do aluno para a compreensão da cidadania, procuramos demonstrar como as ideias dos alunos se mostram e quais as concepções sobre o tema. Além disso, a análise permitiu verificar as representações dos alunos sobre a categoria de paisagem e os métodos de ensino (instrução) que eles utilizariam para o ensino do tema proposto.

Figura 20 - Representação sobre o tema: cidadania e o estudo do lugar (continua).

Entendimento sobre o tema	Qual é a relação que estabelece entre o ensino do lugar e a cidadania
1 (Cidadania como tendo direitos e deveres)	<i>“O estudo do lugar está relacionado à cidadania se considerarmos que a capacidade do indivíduo em ler o mundo implica diretamente em suas ações enquanto sujeito que vive em sociedade e possui direitos e deveres.”</i> (3 manifestações)
2 (Formação da identidade para a atuação cidadã)	<i>“A partir do conhecimento e da apropriação do lugar é que a pessoa passa a se reconhecer, a se sentir parte do ambiente criando assim sua identidade, afirmando-se como cidadão e seu conhecimento prévio ela entenderá o seu papel na construção da cidadania.”</i> (18 manifestações)
3 (Compreensão do lugar para transformá-lo)	<i>“Com o estudo do lugar é possível mostrar as crianças de que forma as ações da sociedade interferem no lugar em que elas vivem [...] Assim o aluno poderá perceber que suas ações se aplicam ao meio em que vive e que fazem a diferença. Com o conhecimento disso poderão se posicionar criticamente sobre os acontecimentos e escolher qual a melhor decisão como cidadão daquela cidade”.</i> (08 manifestações)
Valor/propósito dado ao ensino de determinado conteúdo	Como entende a categoria de paisagem para o ensino do

Figura 20 - Representação sobre o tema: cidadania e o estudo do lugar (continuação).

	conteúdo
1 Quando a categoria apresenta a ideia de movimento, transformação e dinâmica espacial	<i>“O estudo da paisagem é essencial para compreender as mudanças ocorridas em uma sociedade, como viviam determinados grupos, a cultura de um lugar e sua memória.”</i> (09 manifestações)
2 Quando a categoria é utilizada como ponto de partida para a leitura espacial	<i>“A observação atenta da paisagem é o ponto de partida para compreender a cidade, onde surgem as questões, constatações e comparações. Este pode ser um momento muito especial para a aprendizagem significativa, pode-se começar a construir o sentido do estudo, por isso a importância de estabelecer critérios bem definidos.”</i> (18 manifestações)
3 Paisagem como análise cultural	<i>“A paisagem permite que sejam notadas a história, cultura e realidade do espaço. A cultura tem grande influência sobre a maneira em que as pessoas se relacionam entre si e como elas agem para com o meio ambiente. A transformação e a conservação da cidade refletem os valores da cultura local.”</i> (02 manifestações)
Estratégias para ensinar o conteúdo	
1 Pesquisa	<i>“Coleta de dados, análise de bibliografia, discussões em grupos, saídas e coleta e análise de imagens e fotografias.”</i> (16 manifestações)
2 Conhecimentos prévios dos alunos	<i>“Utilizar assuntos que estão no repertório dos alunos para iniciar um estudo geográfico torna o processo de aprendizagem mais efetivo.”</i> (06 manifestações)
3 Realizar as análises a partir das categorias geográficas	<i>“Percebemos a importância dos conceitos científicos na própria linguagem geográfica de forma a orientar melhor a aprendizagem ativa dos alunos.”</i> (03 manifestações)
4 Resolução de problemas	<i>“O levantamento de questionamentos (de lugares, paisagens, clima etc) é o primeiro passo de uma ação pedagógica significativa. A elaboração desses questionamentos deve conter a autoria dos estudantes para que seus interesses</i>

Figura 20 - Representação sobre o tema: cidadania e o estudo do lugar (conclusão).

	<i>garantam sentido no processo. As conexões e raciocínios derivados desses questionamentos se encaminham para o levantamento de hipóteses que são testadas (por meios científicos e metodológicos da geografia) para serem validados ou reprovados ao final. Os resultados e entraves do processo científico nos aproximam de uma concepção de leitura de mundo e de aprendizado que trazem sujeitos educativos ativos.” (03 manifestações)</i>
5 Trabalho de campo	<i>“Uma estratégia de ensino seria um estudo de campo envolvendo uma observação dirigida e detalhada de um determinado espaço geográfico.” (04 manifestações)</i>
6 Emprego da cartografia	<i>“Para estudar o lugar é necessário refletir sobre os lugares da prática imediata, desenvolver a habilidade de orientação, localização e representação e ampliar o conhecimento de outros lugares”. (06 manifestações)</i>

Fonte: Seferian & Castellar – organizado com base nos dados da pesquisa 2017.

A partir da análise dessa atividade pudemos perceber aspectos relevantes sobre a representação que esses alunos passaram a fazer a respeito do conceito de lugar. Nota-se que suas representações vão ao encontro das concepções geográficas, visto que os grupos analisados articularam o tema proposto ao uso da categoria de paisagem para a compreensão do lugar. Além disso, observamos diferentes propostas de metodologias de ensino apresentadas para o ensino desse tema. É importante destacar que alguns grupos apresentaram mais de uma ideia relacionada ao método de ensino, propondo pesquisa, levantamento de conhecimentos prévios e trabalho de campo na mesma proposta; no entanto, consideramos a ênfase dada ao método para classificar a representação do grupo.

Também notamos que alguns grupos passam a identificar o trabalho com os conceitos e categorias da Geografia como fundamentais para que os alunos apreendam o tema proposto, o que indica que esses alunos passaram a perceber e a valorizar a importância da compreensão, da aplicação e da articulação conceitual como fator basilar para a compreensão dos conteúdos geográficos.

Finalmente, pudemos perceber que os alunos passaram a relacionar o ensino da Geografia com a formação cidadã, fato esse que realça um melhor entendimento do papel da Geografia escolar na escola.

4.2.2.2. Análise de unidade de livro didático para o desenvolvimento dos conceitos de cidade e urbanização

Para a realização dessa atividade, os grupos de alunos receberam uma (1) unidade, que compõe um livro didático, e, a partir de sua leitura, deveriam destacar os conceitos/categorias que permeavam o material, identificando as passagens nas quais se trabalha tais conceitos. Esperava-se que os alunos identificassem os conceitos de cidade, urbanização e a relação espaço-tempo. Em todas as atividades feitas pelos alunos e analisadas por nós, esses conceitos foram identificados e destacados. No entanto, pudemos verificar que as percepções conceituais dos alunos foram além das expectativas propostas pela atividade.

Porém, antes de tratarmos dessa constatação, cabe descrever o material entregue aos alunos para que fizessem a análise, pois assim poderemos esclarecer os avanços percebidos no que diz respeito ao entendimento, por parte dos alunos, do conhecimento do tema.

4.2.2.2.1. Material para análise

A unidade didática entregue aos alunos para que fosse analisada consiste em um capítulo do livro didático para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse material foi apresentado em uma sequência didática que desenvolve o conteúdo de urbanização e de cidade, apresentando-se com o título “A cidade e o processo de urbanização”.

Essa SD foi estruturada a partir da categoria de paisagem, o que reflete-se nas propostas de atividades que demandam a observação, a descrição, a comparação e a identificação de marcas nas paisagens que se alteraram ou que permaneceram nas paisagens apresentadas para serem examinadas pelos alunos. Com base nessa premissa, espera-se que os alunos desenvolvessem ideias acerca

do processo de urbanização no tempo histórico, evidenciando o processo de ocupação, de uso e de transformação desses lugares, o que reverbera na dinâmica espacial, incluindo-se nela as atividades econômicas, o uso dos lugares, o aumento da população e as transformações no ritmo e no modo de vida das pessoas que vivem nesses espaços.

ANÁLISE DO ANEXO G

4.2.2.2.2. Dados e análises realizadas a partir das atividades feitas pelos alunos

Ao avaliar as atividades realizadas pelos alunos, verificamos que, ao propor a análise da unidade didática, muitos alunos, para além de destacar os conceitos esperados, respaldaram suas considerações em ideias relativas a outros conceitos da Geografia e em métodos de ensino que revelaram ser possíveis de serem trabalhados. Esse fato evidencia uma maior apropriação conceitual desses alunos, bem como o aprofundamento do tema, ou seja, passaram a olhar para um conteúdo da Geografia – nesse caso, o processo de urbanização e a cidade –, levando em conta os conceitos que respaldam o entendimento do tema (estruturas substantivas), os métodos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem utilizando métodos investigativos (observação, pesquisa, análise, levantamento de dados e a interpretação dos mesmos), demonstrando a mobilização das estruturas sintáticas, além de alguns desses alunos mostrarem com bastante clareza o entendimento de que as categorias geográficas (como lugar, paisagem e território) são formas de articular essas estruturas, evidenciando um maior conhecimento do tema.

Das 38 atividades feitas pelos grupos de alunos, somente uma descreveu a sequência didática apresentada no material que deveria ser analisado, o que pode indicar que não tenham entendido a proposta apresentada pelo professor, ou ainda não tenham identificado os conceitos que estavam sendo tratados, para além dos explícitos na referida sequência didática (material de análise da atividade). Trinta e quatro (34) das atividades enfatizaram a categoria de paisagem como a articuladora da sequência, demonstrando os momentos da SD que evidenciam a paisagem como categoria de análise por meio do método, como observamos no fragmento a seguir:

“Os estudantes podem desenvolver ações diferentes de pensamento e evoluir até ações de maior complexidade, passando por formação de habilidades cognitivas linguísticas que vão desde descrever as mudanças evidentes nas paisagens, até argumentar como essas diferentes etapas de desenvolvimento desses espaços influenciam a vivência dos habitantes, da leitura da paisagem, à conformação e interação desde a categoria de território, a análise de fluxos e mudanças que permitam a aparição da cidade, aqueles múltiplos lugares que podem estar na mesma cidade, e como isso faz sentido quando se permite que as atividades se dirijam para que o estudante tome consciência de que ele percebe esses lugares da atividade desde a experiência que tem com sua própria vivência, assim articula e reelabora essa ideia de espaço que tem afastada dele e se encontra com que ele é também protagonista dessa configuração”. (SD17)

Além da ideia que evidencia a paisagem como categoria de análise, o grupo articula essa concepção ao entendimento do território, das características do lugar, e indica o propósito de uma atividade com essas características, como a formação da cidadania, uma vez que mostra a relação desse conteúdo com o protagonismo do estudante para a construção dos espaços e das paisagens.

Vinte e oito (28) das atividades realizadas pelos alunos evidenciam o lugar como categoria de análise espacial, apresentando proposta de atividades que complementariam as que estão presentes na SD analisada por eles. Diferentes alternativas para a aplicação da categoria de lugar foram apresentadas pelos grupos. A diversidade consiste, principalmente, na forma como abordariam o tema. Propostas como a comparação dos lugares apresentados na SD com o lugar de vivência do aluno, por meio de pesquisas, trabalhos de campo e entrevistas com pessoas que vivem a mais tempo no bairro foram algumas dessas propostas. Ou ainda a criação de cenários investigativos, nos quais os alunos teriam que se imaginar vivendo nos lugares apresentados na SD e, a partir dessa reflexão, teriam que descrever como seria sua vivência nesses lugares, destacando quais atividades econômicas são desenvolvidas, como as pessoas se locomovem e como usam os espaços públicos.

Um dos grupos apresenta a ideia a seguir, que evidencia a representação da categoria, bem como a forma que como a categoria lugar permeia a SD e poderia ser mais desenvolvida:

“Aparece também a categoria de lugar, a atividade se propõe para identificar nessas imagens, aqueles pontos que geram medo, ou tranquilidade, os lugares que gostam de estar ou não, associando a experiência dos estudantes na sua própria cidade, e como isso pode influir na percepção de outras cidades.” (SD17)

Na ideia apresentada, podemos notar que há uma intenção em apresentar propostas de atividades nas quais os estudantes se percebam nos espaços, configurando uma forma de pertencimento e de relação afetiva com o lugar, procurando perceber as características e sensações que cada lugar pode apresentar.

A categoria de território foi manifestada em quinze (15) das trinta e oito (38) atividades analisadas. Os alunos que apresentaram a proposta de se tratar dessa categoria manifestaram ideias relativas à configuração territorial que pode ser estudada a partir da leitura da paisagem; propostas como a análise de diferentes mapas para identificar as diferentes territorialidades no lugar de vivência do aluno ou da cidade e a comparação de diferentes cidades e suas características como forma de discutir a ideia do poder como organizador espacial.

“Essa identificação e análise das mudanças da paisagem também oferece o conceito de território, já que este é produzido pelos homens, em suas relações de poder e interesse”. (SD10)

“[...] é trabalhado o conceito de território, ao apresentar a organização da cidade ocorrida de maneira a atender aos reclamos da produção, e também sua organização em função de seu tamanho, população, cidades, paisagem, regiões, e da escala de significado, que estabelecem o nível de interpretação.” (SD26)

“Por meio da construção de mapas é possível verificar o nível de alfabetização cartográfica dos estudantes e dizer que o capítulo pode servir como uma avaliação diagnóstica oficial de uma sequência didática.

O capítulo permite estabelecer um trabalho interdisciplinar, pois permite abordar diferentes tópicos onde o que dizem as outras disciplinas permite que os estudantes compreendam melhor os conceitos, por exemplo o uso da literatura como meio de estudo do espaço geográfico faz que os alunos encontrem diferentes formas de estudar o espaço. O capítulo, em geral, possibilita que os estudantes desde o estudo do tempo histórico e como isso se reflete na cidade permite que eles compreendam como se organizam as sociedades e como elas aproveitam os recursos que tem no território, compreendendo deste jeito que o território tem influência em como as pessoas se organizam.” (SD04)

Essas foram algumas das manifestações expressas pelos grupos, o que corrobora com a ideia de que os alunos passaram a articular as categorias e diferentes propostas metodológicas para o desenvolvimento da categoria de território, indicando assim um maior aprofundamento conceitual e uma melhora no conhecimento do tema.

A categoria de região foi manifestada 8 vezes nas atividades, normalmente associada à necessidade de se trabalhar as demais categorias articulando com a sua localização em uma determinada região, mobilizando as diferentes escalas de análise.

“O conceito de região surge quando problematiza-se o crescimento da cidade, uma vez que estudar uma região significa entender as relações, formas, funções, organizações, etc, em vários níveis de interação, e entender a categoria de região significa captar a maneira como se produz em diferentes partes do mundo, relacionando a nova dinâmica às condições preexistentes.” (SD26)

A articulação realizada entre os conceitos e categorias presentes nas análises feitas pelos alunos demonstram um maior entendimento desses conceitos, bem como uma maior compreensão das formas como as categorias se organizam e contribuem para o ensino dos conteúdos geográficos na escola.

Além disso, temos a manifestação de outros assuntos e conceitos propostos por esses alunos como forma de ensinar de maneira mais profunda o conceito de cidade. Conceitos como migrações, atividades econômicas, aspectos culturais,

relação entre campo e cidade, clima, relevo, trabalho humano, técnica e tecnologia, modo de vida, desmatamento, uso do solo, ocupação a partir das características geomorfológicas, memória, mapas mentais, população, segregação espacial, ocupação, fluxo, transporte, industrialização, natureza, água, saneamento básico, estrutura urbana, formas da cidade, produção capitalista, ritmo, função, tipos de paisagem e práticas cotidianas, entre outros, foram muito citados pelos alunos, como sendo conceitos que deveriam ser tratados na SD a fim de aprofundar o entendimento do conceito de cidade e de urbanização.

Observamos também que os alunos consideraram estratégias metodológicas diversas e o uso da cartografia para ensinar o conteúdo proposto na SD, o que corrobora com a ideia de que o conhecimento do tema, apresentado pelos alunos, teve um avanço significativo. Sobre os métodos para o ensino desse conteúdo (cidade e o processo de urbanização), foram propostas diferentes estratégias em doze (12) das 38 atividades avaliadas. Dentre as mais citadas estão o desenvolvimento de pesquisas sobre a cidade, trabalhos de campo na cidade ou no entorno da escola, a utilização de diferentes recursos (tais como análise de músicas, fotografias que mostrassem paisagens antigas do lugar de vivência) e levantamento de dados em diferentes fontes (jornais, internet e entrevistas), como podemos destacar:

“Outras atividades poderiam surgir com esse estudo. Atividades com um viés mais lúdico e dinâmico. Por exemplo, trabalhar com análise de músicas (tempo-Maria Gadú; como uma onda no mar -Lulu Santos), pesquisas com familiares mais idosos sobre como era a cidade antigamente e, também, realizar propostas de passeios de campo com os alunos podendo andar e explorar a cidade vendo suas transformações ao vivo” (SD21)

O uso da cartografia para o ensino desse conteúdo foi expresso nas atividades de sete (7) alunos que manifestaram essa intenção justificando sua importância para o desenvolvimento da alfabetização cartográfica e para a compreensão da distribuição dos fenômenos no espaço, a fim de desenvolver no aluno o raciocínio espacial.

“Os objetivos da unidade didática poderiam ser ampliados abrangendo também a construção da noção de espaço, através de mapas mentais e roteiros, o pensamento espacial, a noção de distância. Ao realizar a leitura dos fenômenos geográficos, o aluno é mobilizado para fazer a leitura do cotidiano, e, dessa maneira, ele agirá sobre o lugar de vivência, entenderá a realidade, poderá comparar lugares e notar as semelhanças e diferenças que há entre eles.” (SD26)

Por fim, identificamos que treze (13) alunos declararam de maneira enfática a importância de se trabalhar a articulação das categorias (lugar, paisagem, território) para a compreensão da cidade, destacando ideias relacionadas ao trabalho com essas categorias, articulando-as entre si para a compreensão do conteúdo apresentado.

Todas as manifestações observadas, especialmente pelo fato dos alunos as demonstrarem de maneira espontânea, evidenciam que houve um aprimoramento nas representações que se tem sobre as categorias desenvolvidas no decorrer da disciplina. Aspectos relacionados à mobilização dos conhecimentos substantivos podem ser verificados quando os alunos demonstram a importância de se tratar diferentes conceitos para o aprofundamento do tema proposto na SD, bem como a mobilização dos conhecimentos sintáticos da disciplina, especialmente quando enfatizam a importância de se trabalhar os conteúdos de forma investigativa, o que significa que valorizam a observação e o levantamento de dados a partir de diferentes fontes, bem como a leitura e a análise desses dados partindo das categorias geográficas.

4.2.2.3. Proposta de atividade didática elaborada com base em imagens de satélite

Após a aula expositiva, na qual o professor tratou do tema de cartografia, apresentando diversas possibilidades de se trabalhar os elementos cartográficos com alunos das séries iniciais, os alunos foram solicitados a realizar uma atividade que estava dividida em duas partes.

A primeira parte consistiu em um exercício em que era necessário realizar algumas generalizações afim de elaborar um croqui de partes da cidade de São

Paulo com base em imagens de satélite. Os alunos receberam imagens de satélite coloridas – impressas em folha A4 –, papel vegetal e lápis de cor. Essa etapa deveria ser realizada individualmente, uma vez que o objetivo era que cada aluno tivesse a oportunidade de mapear a área apresentada nas imagens de satélite e fosse capaz de elaborar critérios de generalização para a confecção da legenda.

Algumas orientações ajudaram os alunos a realizar essa primeira etapa:

[...] Com base na imagem de satélite que recebeu, elabore um mapa criando classes para a legenda e justifique o critério adotado para tal classificação.

Para auxiliá-lo na elaboração do croqui, siga as orientações:

- a) Identifique as áreas (prédios, vias de circulação, áreas verdes, equipamentos urbanos);
- b) Fixe o papel vegetal sobre a imagem;
- c) Desenhe as principais vias de circulação;
- d) Delimite as áreas de acordo com os critérios estabelecidos;
- e) Pinte as áreas estabelecidas e crie uma legenda;
- f) Dê um título para sua representação.

Após a realização dessa primeira etapa, os alunos foram solicitados a se reunirem em grupo, formando-se 13 grupos com 5 integrantes em média para cumprir a segunda etapa da proposta:

- “1) Quais as diferenças em relação ao ponto de vista que a cidade está sendo observada?
- 2) Como vocês classificariam as imagens apresentadas?
- 3) Relacione a importância de se mapear os objetos do espaço e a análise das paisagens.
- 4) Quais categorias da geografia (natureza, lugar, paisagem e território), podem ser tratados em uma atividade como essa?

5) Como vocês utilizariam imagens de satélite do bairro da escola para tratar os conteúdos da geografia? Relacione esses conteúdos com as categorias e exemplifique como seria o desenvolvimento do trabalho.”

Para responder aos itens 1 e 2, os alunos observaram diferentes materiais (imagens de satélites, mapas e plantas cartográficas). Com base nas manifestações dos alunos em aula, a professora evidenciou as diferenças e usos das diferentes representações cartográficas, mostrando sua articulação com a confecção de croquis cartográficos e mapas mentais em sala de aula.

Isso contribuiu para que os alunos pudessem responder as duas questões de forma adequada, identificando as imagens de satélite, percebendo suas especificidades, discutindo o ponto de vista vertical e oblíquo e articulando com o uso desse recurso em sala para objetivos específicos.

Após a análise das atividades realizadas pelos grupos, pudemos constatar que cinco (5) grupos consideram que a importância de se mapear os objetos no espaço e a importância do trabalho com análise de paisagem se deve ao fato do desenvolvimento do raciocínio espacial, justificando que a cartografia deve servir para que os alunos registrem as informações espaciais e analisem as paisagens como o objetivo de compreender as configurações espaciais para, assim, compreender a lógica espacial, conforme podemos observar no fragmento a seguir:

“Com os objetos mapeados, além de entender o espaço por vários ângulos, é possível entender de forma mais ampla as mudanças da paisagem e seus impactos.” (SAT02)

A importância da cartografia para compreender o espaço foi manifestada pelos grupos SAT02, SAT03, SAT05, SAT06 e SAT09. No entanto, alguns grupos – seis (6) – apresentaram a ideia de raciocínio espacial de maneira mais explícita, manifestando as relações entre paisagem e cartografia, apresentando articulações entre o desenvolvimento da categoria de paisagem com os arranjos dos elementos do espaço, associando-os aos princípios da geografia (localização, distribuição, extensão, distâncias e escalas), justificando, assim, o papel da cartografia para o

ensino dos conteúdos geográficos. Os grupos que fizeram isso de forma expressa foram SAT01, SAT04, SAT07, SAT10, SAT11 e SAT13.

“A importância de se mapear os objetos é que através desse mapeamento, teremos a localização das coisas, podemos estabelecer comparações espaciais, isso junto com a paisagem nos permite compreender como estão organizados os arranjos, a distribuição dos objetos, a escala onde ocorre determinadas características e identificar informações que são fundamentais para entender a lógica espacial que ocorre nos lugares.” (SAT13)

Podemos verificar que grande parte dos grupos reconhecem a importância do desenvolvimento do raciocínio espacial para o ensino de Geografia, uma vez que temos um primeiro conjunto de grupos que indicam essa ideia e um segundo conjunto de grupos que expressam de maneira explícita a importância de se desenvolver a cartografia, os princípios geográficos e a categoria de paisagem de forma articulada.

Ainda sobre a análise referente ao tópico 3, observamos dois grupos que relacionam a importância de se mapear os objetos no espaço com a aprendizagem de conceitos relativos à cartografia (generalização/ legenda e escala). As atividades que identificamos destacar esse aspecto foram as elaboradas pelos grupos SAT08 e SAT12.

Quando questionados acerca de quais categorias podem permear uma atividade didática que utilize imagens de satélite como recurso, a maior parte dos grupos respondeu que todas as categorias (natureza, paisagem, lugar e território) poderiam ser desenvolvidas, com exceção dos grupos SAT 02, que não citou a categoria de lugar, e dos grupos SAT08, SAT09 e SAT12, que não citaram a categoria de natureza, além dos grupos SAT01, SAT02 e SAT12, que não manifestaram a categoria de território em suas respostas.

Ao analisar as respostas relativas ao tópico 5, notamos que a maior parte dos grupos propõe o desenvolvimento do conceito de cidade partindo do conhecimento do bairro de vivência do aluno. Também foram recorrentes ideias relativas ao uso de imagens que mostrem paisagens do bairro em diferentes períodos históricos, a

realização de saídas a campo para observar o entorno da escola e o uso de diferentes representações cartográficas, além da imagem de satélite que mostre a escola e seu entorno.

Abaixo destacamos um fragmento que ilustra o perfil das propostas apresentadas pelos grupos de alunos:

“Trabalharíamos da seguinte forma:

- 1. Saída de campo para reconhecimento do bairro: áreas comerciais, residenciais, praças, localização da escola em relação ao bairro e etc.*
- 2. Após a saída, mostraríamos às crianças uma foto da paisagem do bairro, localizando a escola e as áreas ao redor. O objetivo seria o de trabalhar com o conceito de paisagem;*
- 3. Com a intenção de introduzir e aprofundar as imagens de satélite, chamando atenção para as diferenças quando comparando às paisagens, as crianças receberiam a imagem de satélite do bairro da escola.*
- 4. Um primeiro exercício seria o de localizar no mapa e na imagem de satélite pontos de referência recordados da saída de campo. Até então, conseguiríamos trabalhar categorias como paisagem, lugar e território (na imagem de satélite, delimitar os limites do bairro e discutir o conceito de território). Um segundo momento do exercício seria diferenciar no mapa as áreas construídas e não construídas com o intuito de trabalhar a natureza. No caso, mesmo a ausência de áreas arborizadas e não construídas seriam temas para a discussão e estudo.”*

Com base em todas as atividades, organizamos os dados em forma de tabela, a fim de mostrar as ideias que foram expressas pelos grupos acerca dos conceitos e princípios geográficos que permeiam as propostas de atividades.

Figura 21 - Quadro com principais ideias sobre as categorias e princípios da geografia (continua).

Grupo	Categorias				Princípios				
	A	B	C	D	e	f	g	h	i
SAT01	6	9	9	0	9	6	3	6	3
SAT02	0	6	3	6	9	9	9	9	9
SAT03	9	9	9	9	9	9	9	9	6
SAT04	0	9	9	6	9	0	9	9	0
SAT05	9	9	9	9	9	9	9	9	6
SAT06	6	3	6	9	9	0	0	9	0
SAT07	9	9	6	9	9	6	6	6	3
SAT08	3	6	9	0	9	9	3	3	0
SAT09	0	3	3	0	9	9	9	9	9
SAT10	3	6	0	0	9	9	3	3	0
SAT11	6	9	9	3	9	9	9	3	9
SAT12	0	6	9	0	6	6	6	6	0
SAT13	6	9	9	9	9	9	6	9	9

Fonte: Seferian & Castellar – organização das análises da pesquisa 2017.

Para a elaboração do quadro utilizamos os códigos de identificação dos grupos, procurando mostrar em que medida as ideias e o trabalho com as categorias se revelaram nas atividades. Para isso, elaboramos uma classificação específica para essa análise, em que as letras maiúsculas representam as categorias: A – natureza, B – lugar, C – paisagem e D – território. As letras minúsculas estão relacionadas à identificação dos princípios da geografia: e – localização, f - distribuição, g – distribuição, h – extensão e por último a letra i – escala.

Para valorar a maneira que essas categorias e princípios apareceram nas atividades, determinou-se os seguintes critérios:

- 0 (zero) quando a categoria ou princípio não foi considerado para a elaboração da atividade didática;

- 3 (três) quando a categoria ou princípio foi considerado e/ou desenvolvido de maneira incipiente;
- 6 (seis) quando a categoria ou o princípio foi desenvolvido de maneira adequada;
- 9 (nove), quando julgamos que a forma como a categoria ou princípio foi empregado na proposta didática de maneira bem estruturada, relacional e articulada aos demais itens avaliados na atividade.

A partir da análise do quadro podemos notar uma aparente contradição entre as respostas obtidas no tópico 4 (da proposta apresentada aos alunos) e das observações feitas no tópico 5. Isso ocorre porque verificamos que mesmo o grupo não tendo destacado determinada categoria (tópico 4) como factível de ser desenvolvida na atividade, no momento de elaboração da proposta didática os grupos apresentaram o desenvolvimento de categorias que não haviam citado.

Notamos que mesmo por meio de diferentes propostas procedimentais e com diferentes maneiras de abordar as categorias, essas passaram a ser tratadas nas atividades propostas pelos alunos. Mesmo apresentando intensidades de compreensão distintas, as categorias aparecem sendo tratadas com maior profundidade ou de forma incipiente, ou seja, em parte das atividades constatamos maior articulação conceitual e o emprego efetivo dos princípios da Geografia, evidenciando uma maior compreensão e conhecimento do tema, enquanto outras atividades ainda mostram poucas articulações e o emprego do princípio da localização como proposta do desenvolvimento do conteúdo.

Como a maior parte dos grupos manifestam maior profundidade no conhecimento do tema, podemos admitir que isso são indicativos de que os alunos passaram a incorporar as categorias para o ensino de geografia mesmo quando só tratam de noções sobre elas nas propostas de atividades didáticas e assim afirmar que houve a mudança conceitual por meio da atividade.

4.2.2.4. Construção de maquete da cidade

Para a realização dessa análise, optamos em diferenciar as turmas de acordo com o curso: Licenciatura e Pedagogia. Essa opção se deu a partir da observação de diferenças, tanto na forma como a atividade foi apresentada aos alunos como na maneira como esses responderam à proposta.

A atividade com maquete teve como objetivo contribuir para que os alunos pensassem em estratégias para articular os conceitos e as categorias da Geografia à criação de modelos (maquete), o que se coloca como oportunidade para articular e mobilizar as estruturas substantivas e as estruturas sintáticas da Geografia, pois teriam que evidenciar a maneira como desenvolveriam as categorias e as estratégias de ensino, mostrando assim as estruturas que estão sendo mobilizadas em uma proposta como essa.

4.2.2.4.1. Licenciatura

Para a realização dessa atividade, os grupos de alunos foram solicitados a refletir sobre o documentário “Entre Rios” e, na sequência, a elaborar uma maquete de uma cidade, que poderia ser fictícia ou poderia representar parte da cidade de São Paulo.

Os alunos deveriam elaborar uma atividade de ensino ou uma sequência didática que incluíssem a construção de maquete, explicitando os conteúdos e conceitos que seriam desenvolvidos e as demais estratégias metodológicas de ensino que seriam aplicadas (pesquisa, entrevistas, análise de imagens e mapas, entre outras possibilidades).

A turma se dividiu em quatro (4) grupos e inicialmente manifestaram dificuldades em pensar na maquete como estratégia didática. Essa constatação foi realizada durante a aula e por meio da análise das atividades, evidenciando que os alunos não têm claro como propor uma sequência didática a partir dela.

Alguns grupos inicialmente apresentaram o uso da maquete com o único propósito de representar os elementos da paisagem, o que julgamos ser uma subutilização desse recurso didático. Esse fato é uma evidência da falta de

articulação entre as disciplinas que compõe os cursos de formação inicial para professores, demonstrada pela dificuldade dos investigados em perceber a função dos recursos didáticos, além de corroborar com a nossa ideia acerca da importância das disciplinas de metodologias e a necessidade de se repensar sua representatividade na grade curricular da Pedagogia e das Licenciaturas, uma vez que é por meio dessas disciplinas que se desenvolvem nos alunos as competências para o ensino, bem como reflexões acerca dos conceitos e dos métodos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a didática específica de cada área que participa do currículo da Educação Básica.

Figura 22 – Conteúdo identificado nas atividades analisadas na Licenciatura– construção de maquetes (continua).

Grupo	Objetivo	Conteúdos	Conceitos	Proposta de trabalho	Concepção de cidade
M01L		Cidade e produção do espaço urbano: relevo, localização, água (rede hidrográfica, transporte, abastecimento, lazer), uso do solo - impermeabilização, urbanização, circulação de mercadorias e segregação espacial.	Paisagem, cidade, urbanização, recursos naturais, meio físico, desigualdade social e produção do espaço urbano.	Maquete pensada como avaliação final, na qual os alunos deveriam representar os fenômenos e fatos estudados na Sequência Didática. Na segunda versão da proposta, acabam por considerar que o recurso também poderia ser utilizado no processo de aprendizagem, não somente como avaliação.	Cidade produzida para a circulação de mercadorias e para o mundo corporativo.
M02L	Demonstrar a relação rural e urbano como condição de ser da cidade; Trabalhar escalas articulando com a região e com paisagem; Evidenciar formas urbanas distintas relacionadas com a	Ciclos econômicos; produção distribuição e consumo; Setores da economia.		Maquete para representar as regiões de São Paulo e Pirapora (município rural), evidenciando a ligação das duas áreas pela Rodovia Castelo Branco; Evidenciar a relação das duas áreas e as diferenças em relação ao adensamento populacional.	

	função.				
M03L	Mostrar a relação espaço-tempo e questões do desenvolvimento urbano.			Construção de uma maquete com o espigão da Paulista, onde metade da maquete será representada a Paulista no início de sua ocupação e a outra parte representará a Paulista atualmente.	
M04L	Discutir a cidade de São Paulo a partir da automobilização. A partir disso, mostrar que a cidade foi planejada para o carro e, hoje, o carro molda as relações espaciais e sociais.	A urbanização, desde o século XX; A constituição do automóvel particular como elemento da necessidade da cidade de São Paulo; As escolhas espaciais- a organização individual e coletiva no espaço cotidianamente.	Urbanização; economia; a importância dos rios para a circulação de pessoas, mão-de-obra e mercadorias na cidade.		A cidade é o espaço do contato, da distância zero entre os objetos sociais. Para existir contato, é preciso que as pessoas possam se locomover da forma que quiserem pelo espaço. Aqui podemos trabalhar com a ideia de fixos e fluxos, discutindo os elementos naturais e humanos da paisagem, de forma a dar ênfase à circulação dentro da cidade e para fora dela.

Fonte: Seferian & Castella – organizado com base nos dados da pesquisa 2017.

A partir dessa observação, o professor da disciplina de MEG optou em retomar a atividade, a fim de fazer com que os alunos compreendessem as potencialidades desse recurso didático. Assim, discutiu-se a função da maquete como recurso que possibilita o desenvolvimento de conceitos da Geografia física e da cartografia, mostrando que as atividades deveriam ser pensadas a partir da maquete e não de forma desvinculada a ela, como inicialmente haviam feito.

Dos quatro grupos que realizaram a atividade na primeira aula, os alunos que compõe o grupo M04L não estavam presentes na aula de retomada e reelaboração das propostas, o que inviabilizou a análise e comparação das propostas desse grupo. Realizamos então a comparação e a análise das atividades dos grupos M01L, M02L e M03L.

Os alunos, nesse segundo momento, deveriam fazer uma autocrítica, apontando o que estava faltando em suas respectivas propostas e, em seguida, acrescentar os conteúdos e conceitos que também poderiam ser trabalhados. A partir desse novo material, pudemos observar que:

Grupo M01L – Destacou que a partir da maquete os conceitos da Geografia física poderiam ser desenvolvidos, tais como localização das nascentes; vegetação natural e exótica; circulação das massas de ar; insolação; ilha de calor; poluição dos rios; assoreamento; aterramento; curvas de nível; várzea e planície de inundação; enchentes e inundação.

Além dos conceitos da Geografia física, os alunos desse grupo também reconheceram que a maquete pode ser utilizada ao longo do processo de ensino, e não somente como produto final (avaliação), como haviam descrito na primeira versão da atividade. Outro aspecto importante é que por meio da proposta pudemos identificar as articulações entre os aspectos naturais e a distribuição dos tipos de ocupação do solo, de maneira a articular as ideias relativas à segregação espacial e como essa se configura no meio físico.

Constatamos que os alunos passaram a deslumbrar a maquete como meio para ensinar de forma integrada os aspectos da geografia física a geografia humana. Por meio da proposta apresentada pelo grupo, também identificamos que concebem

a cidade como lócus da produção e reprodução do capital e das relações de classe, entendendo que essas relações se refletem no espaço a partir das diferenças territoriais e das diferentes territorialidades.

Grupo M02L – A proposta inicial do grupo consistia em utilizar a maquete para identificar as diferenças entre a área urbana da cidade de São Paulo em relação ao município de Pirapora do Bom Jesus (município que tem sua economia pautada na agricultura). A maquete apresentava as áreas dos dois municípios e a ligação entre eles pela Rodovia Castelo Branco. Por meio da análise da segunda proposta do grupo, identificamos que os alunos perceberam a importância de se relacionar os aspectos físicos do espaço, uma vez que passaram a propor mudanças na maquete e em sua proposta didática.

“A maquete deverá representar uma área da Região Metropolitana de São Paulo e parte do município de Pirapora do Bom Jesus e São Paulo, representando o rio Tietê e o morro do Voturuna no centro urbano de Pirapora. Além da Rodovia Castelo Branco, importante via de comunicação entre as cidades.

O objetivo primeiro é demonstrar a relação entre o rural e o urbano como condição de ser da cidade. Esta relação aparece nas trocas das produções agrícolas no campo que abastecem a cidade e, entre outros, a produção que chega a Pirapora pelo fluxo do rio. A existência da cidade está condicionada à existência do rural, na medida que ocorrem trocas, isto não pode ser demonstrado em uma imagem estática.

A categoria região posta, inclusive pela região metropolitana de São Paulo, é o que capacita o entendimento de dois princípios da geografia: hierarquia das cidades e a relação rural e urbano já exposta. A apresentação destes conceitos enfatiza as funções das formas organizacionais do espaço urbano e rural. Isto é, naquela, a concentração e verticalização somado à estrutura comercial e financeira. Enquanto que nesta dispersão espacial e elementos da produção agrária. Todos esses elementos são observáveis.

O relevo da região sudeste implica no escoamento do rio Tietê em direção ao continente pela vertente oeste fazendo parte da Bacia do Paraná que, mais tarde encontra com o rio Paraguai e a foz no rio da Prata.” (M02L)

O texto, apesar de um pouco confuso e de não explicitar a forma como fariam para desenvolver os conceitos propostos, nos permite inferir que articulariam os conceitos da Geografia humana aos da Geografia física, uma vez que seria necessário desenvolver noções sobre o sítio urbano, os fluxos e fixos, entre outros. Esse grupo apresenta a concepção de cidade a partir de contraposição entre o urbano e o rural e as conexões existentes entre eles.

Grupo M03L – Os alunos desse grupo reconheceram que se equivocaram quando, em sua primeira versão do trabalho, não consideraram os aspectos naturais para a elaboração da proposta. Além disso, não haviam apresentado de forma clara os objetivos e os conceitos que seriam desenvolvidos, o que modificaram na segunda versão da proposta.

Ao realizar sua autocrítica, o grupo escreve:

“Pecamos ao não levar a questão do relevo na formação do espaço para a maquete. Seria importante retratarmos o relevo, incluindo os rios Tietê e Pinheiros para, ainda na questão da paisagem, demonstrar o rio de meandros (e depois retificado), as áreas de várzea e com isso trabalhar com mais questões como as enchentes, a ocupação das várzeas, sempre nessa comparação tempo/espaço. Poderia se fazer uma representação do túnel Nove de Julho para tratar de questões de geomorfologia (como foi feito, atravessando o espigão), poderíamos relacionar com a maquete anterior e pedir para os alunos localizarem o espigão, procurar os rios.” (M03L)

O grupo também acrescentou o objetivo da atividade (*“Retratar as transformações da avenida Paulista e região ao longo do tempo (Séc. XX) na perspectiva da paisagem e do espaço”* – M03L) e passaram a apresentar os conceitos que deveriam ser desenvolvidos ao longo da atividade, tais como: *“paisagem, espaço, tempo, território, lugar, população, verticalização, capital, trabalho, fluxos e fixos.”* (M03L)

A partir das complementações realizadas na atividade pelo grupo, pudemos verificar que eles compreenderam as potencialidades do uso da maquete e como as categorias podem ser trabalhadas e articuladas com o conteúdo proposto. Além

disso, passaram também a propor estratégias para desenvolver aspectos da cartografia, acrescentando atividades de elaboração de croquis cartográficos, além de evidenciar o desenvolvimento dos princípios geográficos.

4.2.2.4.2. Pedagogia

Para a realização dessa atividade, os alunos de Pedagogia foram solicitados a elaborar uma maquete de uma cidade – que poderia ser um recorde da cidade de São Paulo ou uma cidade fictícia. Assim como na Licenciatura, o objetivo da atividade é fazer com que os alunos percebam as potencialidades do uso desse recurso nas aulas de geografia.

Foram entregues para esses alunos um roteiro para a realização da atividade, enfatizando que a atividade tinha como objetivos identificar as potencialidades do trabalho com maquetes para o ensino de Geografia; criar estratégias de ensino que articule a cartografia, as categorias da Geografia e o conceito de cidade e aplicar e construir modelos em geografia.

Solicitou-se que os alunos elaborassem um croqui da cidade que deveria ser representada na maquete, construíssem o modelo (maquete) e que refletissem sobre o objetivo da atividade, que poderia ser realizada por eles com seus futuros alunos. Pediu-se que destacassem os conteúdos que tratariam, elencassem as categorias da geografia que respaldaria o trabalho e escrevessem qual era a concepção de cidade que tinham, além de escrever de forma sucinta os procedimentos de aula que deveriam ser adotados para um trabalho com alunos do Ensino Fundamental nas séries iniciais.

Figura 23 – Conteúdo identificado nas atividades analisadas na Pedagogia – construção de maquetes (continua).

Grupo	Objetivo	Conteúdos que seriam tratados	Categorias	Concepção de cidade	Procedimentos de aula
M01P	Compreender o processo de urbanização; Apresentar planície e Planalto como formas de relevo.	Conceito de urbanização; planícies, planalto; transformação das paisagens.	Paisagem; território e lugar.	<i>“cidade como um todo: tanto suas identidade, relações de poder, construções sociais e limites físicos.”</i>	Imagens antigas e atuais; identificar geomorfologia; a partir da maquete abordar conceito de urbanização;
M02P	<i>“A maquete permite trabalhar com área rural e área urbana.”</i>	Área rural, área urbana, vias de locomoção.	Território e Paisagem.	<i>“Pensamos a cidade a partir das diferentes maneiras de ocupar os espaços.”</i>	Não responderam.
M03P	Analisar e explorar os conteúdos de relevo, clima, região; Refletir sobre a relação do homem com a natureza e desenvolver raciocínio espacial.	Relevo, clima e região.	Paisagem, natureza, lugar, território e espaço.	Não responderam.	<i>“Primeiro será discutido o que aparecerá na maquete, em seguida será feito um esboço e a coleta dos materiais necessários para a construção.”</i>
M04P	<i>“Conceber uma cidade de origem praiana a partir da natureza a sua volta.”</i>	Relevo litorâneo, a organização da cidade em virtude do relevo, desenvolvimento sócio-econômico do local,	Paisagem, lugar, natureza e território.	<i>“Cidade é uma área povoada. É um local de inter-relacionamento pessoal junto à natureza modificada, com estrutura</i>	Convidar os alunos a observar a maquete; questioná-los sobre a forma que os elementos se organizam na

		concepção de paisagem, lugar, natureza e território.		<i>suficiente a sobrevivência humana e aproveitamento dos recursos naturais.”</i>	maquete; questioná-los sobre a natureza, a influência do homem, a questão social, a poluição, aproveitamento da natureza-finalizar com a maquete do bairro onde está a escola.
M05P	Discutir como a impermeabilização do solo urbano e a retificação das calhas dos rios contribuem para os episódios de inundações/enchentes da cidade de São Paulo.	Planalto de Piratininga, Bacias hidrográficas dos rios Pinheiros, Tamanduateí, Tietê e Anhangabaú.	Paisagem, Lugar, território.	A concepção de cidade está em seu processo de construção territorial, enquanto lugares onde as pessoas se identificam com diferentes paisagens que permeiam a vida humana modificando-as de acordo com interesses sociais e políticos	Levantamento de conhecimentos prévios; uso de textos jornalísticos; análise do doc. “Entre Rios”; Análise das áreas ocupadas na maquete que evidenciam a relação do sítio urbano e das consequências da ocupação, articulando com as cheias dos rios e as enchentes.
M06P	Auxiliar na compreensão dos conceitos, despertando o sentimento de pertença e (re)conhecimento com o entorno em que estão inseridos, desenvolver a	Urbanização, ocupação dos espaços públicos.	Lugar.	Espaço onde se dão as relações sociais, políticas, econômicas e culturais.	Levantamento dos espaços urbanos frequentados pelos alunos; saída pedagógica para conhecer os espaços do entorno da escola; construção de

Figura 23 – Conteúdo identificado nas atividades analisadas na Pedagogia – construção de maquetes (continuação).

	noção espacial.				maquetes; elaboração de trajetos possíveis entre os locais representados; análise de mapas atuais e antigos do bairro;
M07P	Trabalhar os elementos que constituem uma cidade.	Moradias, opções de lazer, equipamentos urbanos, serviços, elementos naturais, transporte, espaços públicos e privados.	Território.	Entendimento da cidade pautado na forma, função e estrutura.	Listagem dos diferentes espaços públicos e privados; descrição da cidade, comparação entre os lugares, discussão sobre qualidade de vida.
M08P	Refletir sobre a influência humana no ambiente e compreensão da vista topográfica dos lugares	Interferência humana; ocupação urbana; relevo costeiro; vista topográfica.	Paisagem, lugar.	Aglomerção humana; expressão da cultura; modo de vida dos habitantes; relação das pessoas com o lugar.	Coleta de dados (mapas, distribuição etc); Elaboração da maquete partindo do relevo para localizar os objetos no espaço.
M09P	Compreender como ocorre a urbanização.	Formação geológica; tipos de rochas; ciclo da água; movimento de massa; ocupação irregular; desigualdade social; formação histórica da cidade; cartografia (visão vertical, legenda,	Paisagem, território e lugar.	A cidade e suas vertentes: a cidade como espaço de lazer, espaço de relações interpessoais, local de trabalho, moradia.	Iniciar com reportagem sobre movimento de massa; problematizando o porquê isso ocorre e quem são os responsáveis; levantando os conhecimentos prévios dos alunos; a

		proporção).			partir da observação da maquete discutir o funcionamento da cidade, bem como analisar as ocupações a relação das inundações com o relevo e a hidrografia; discutir possíveis soluções para os problemas urbanos.
M10P	Compreender as diferenças da ocupação territorial; destacar as diferenças espaciais periferia/centro; identificar as estruturas da cidade.	Diferenças sócio-espaciais; índices sociais; rede de transporte; saneamento básico; energia; saúde; auto-construção; acesso ao lazer e a cultura.	Lugar, território; paisagem; espaço geográfico; região e natureza.	Cidade como locus de produção e reprodução do capital e como demarcador do jogo desigual de classe sociais.	Divisão da turma para cada uma construir uma maquete de diferentes bairros da cidade; desenvolvimento dos conteúdos a partir das maquetes; discussão e análise das maquetes

Fonte: Seferian & Castellar – organizado com base nos dados da pesquisa 2017.

Ao analisar as respostas dos grupos, pudemos verificar que os três primeiros grupos não exploraram as potencialidades da maquete de forma adequada, já que propõe o uso da maquete somente como forma de localizar os fenômenos representados. O grupo M01P até propõe o trabalho a partir da transformação das paisagens para a compreensão do processo de urbanização, mas não mostra como isso seria realizado.

O grupo M02P e M03P enfatizam o uso desse recurso como forma de observar os objetos e fenômenos no espaço, mas com poucas relações e articulações entre os conteúdos propostos. Nenhum dos três primeiros grupos fez referência ao uso da cartografia de forma clara. O grupo M02P relata nos procedimentos a elaboração de um esboço, mas não deixa claro se seria um esboço da paisagem ou um croqui cartográfico e tampouco como esse seria abordado na atividade proposta por eles. Nos grupos subsequentes, identificamos maior nível conceitual e propostas mais articuladas que dão conta do conteúdo e da cartografia.

Com base nos dados, foi possível definir algumas classes acerca da representação do conceito de cidade que os grupos de alunos, tanto da Pedagogia como da Licenciatura, passaram a manifestar. Organizamos essas representações em uma tabela, conforme segue:

Figura 24 – Representações do conceito de cidade e como deveria ser ensinado – Pedagogia e Licenciatura (continua).

Grupos	Representações do conceito de cidade (Número de ocorrência de representações)	Fragmento textual	Articulação das categorias da Geografia
M02P; M04P; M06P; M08P; M03L.	Processo de urbanização pautado nas características do meio. (05).	<i>“Cidade é uma área povoada. É um local de inter-relacionamento pessoal junto à natureza modificada, com estrutura suficiente à sobrevivência humana e aproveitamento dos recursos naturais.” (M04P)</i>	Articulação entre as categorias de lugar, paisagem e natureza.
M03P; M02L.	Entendimento de cidade a partir das diferentes áreas, pela contraposição e conexão. (02).	<i>“[...] é possível refletir sobre a relação do homem com a natureza e desenvolver raciocínios espaciais. Produziremos um recorte dessa cidade que apresente o contraste entre o meio urbano (construídos) e as áreas verdes presentes nesse recorte. Mostrando suas diferenças de uso e a relação entre eles.” (M03P)</i>	Paisagem, lugar, natureza.
M01P; M07P; M05P; M09P; M04L.	Cidade como um território formado a partir de prioridades políticas. (05).	<i>“O ensino dos elementos que constituem uma cidade se justifica pela compreensão de sua importância e funções. Com estes conceitos pretende-se ensinar a lógica de funcionamento de uma cidade, a diferenciação de espaços públicos e privados; o funcionamento e utilidade dos impostos pagos, como a cidade se sustenta, e a diferenciação de espaços natural e construído pelo homem.” (M07P)</i>	Paisagem, natureza, território.

		<p><i>“A concepção de cidade está em seu processo de construção territorial, enquanto lugares onde as pessoas se identificam com diferentes paisagens que permeiam a vida humana modificando-as de acordo com interesses sociais-políticos.” (M05P)</i></p>	
		<p><i>“A cidade e suas vertentes: a cidade como espaço de lazer, espaço de relações interpessoais, a cidade como local de trabalho e moradia. Elementos naturais e antrópicos. [...] A partir do momento que iremos trabalhar sobre a ocupação do espaço, as questões políticas irão surgir, ocupação irregular, ações governamentais e suas intervenções”. (M09P)</i></p>	
		<p><i>“A cidade como um todo: tanto sua identidade, relações de poder, quanto suas construções sociais e seus limites físicos.” (M01P)</i></p>	
M10P; M01L.	Cidade enquanto produção e reprodução da diferenciação entre os lugares (centro-periferia), e que é reflexo da maneira como se constituem os territórios e as territorialidades. (02).	<p><i>“Compreender as diferenças lógicas de ocupação territorial, destacando as diferenças espaciais entre os centros e as periferias em relação as classes sociais, as formas, estruturas e funções. Mostrar a importância do Estado na configuração espacial.” (M10P)</i></p>	Território, paisagem, lugar, natureza.

Fonte: Seferian & Castellar – classificação elaborada a partir dos dados da pesquisa 2017.

Codificação dos grupos de alunos (M) identificação da atividade, (01) identificação do grupo, (P ou L) identificação da turma, P para alunos da turma de pedagogia e L para alunos da licenciatura.

Com o exame das atividades didáticas propostas pelos alunos, das diferentes turmas, pudemos identificar algumas concepções de cidade, as categorias que permeiam as propostas e as metodologias que utilizariam para desenvolver os conteúdos com os alunos do ensino fundamental. Notamos que houve mudanças na concepção de cidade, especialmente no que se refere a articulação com as categorias geográficas:

- Em relação à categoria de paisagem, observamos que todos os grupos, da Licenciatura e da Pedagogia, aplicaram o conceito de forma adequada, propondo suas atividades com base na análise da paisagem da cidade a ser estudada;
- Em relação ao conceito de lugar, muitos grupos destacaram os estudos do lugar como forma de mostrar sua articulação com o conceito de cidade e pautaram suas propostas no reconhecimento dos lugares, a comparação entre eles e a articulação entre os diferentes lugares que compõe a cidade;
- A categoria de território foi recorrente e apareceu de duas maneiras: como uma representação da extensão das cidades, considerando-se assim seus limites administrativos ou de maneira mais articulada, ou seja, como uma categoria de análise que permite compreender a cidade como resultado das articulações políticas e como fruto de intenções e de tensões diversificadas, materializando-se por meio da configuração territorial, por meio das diferentes territorialidades e como produto da interferência antrópica com base no planejamento territorial.

Ao comparar os resultados observados com os obtidos em atividades anteriores, fica claro o aprofundamento do conhecimento do tema “cidade” por parte dos alunos investigados. Esses demonstram com maior clareza o conhecimento de estruturas substantivas, como notamos no uso das categorias Geográficas de forma adequada e em consonância com os conteúdos e conceitos relacionados ao tema.

De acordo com as atividades, podemos verificar que os alunos passaram a conceber a cidade como dinâmica, em constante construção e reconstrução, além de associarem o ensino da cidade com ideias relacionadas ao protagonismo e à cidadania.

Houve manifestação por parte de muitos grupos que indicam o conhecimento das estruturas sintáticas da área, uma vez que evidenciam esse fato apresentando ideias relativas ao emprego de metodologias de ensino que apresentam os conteúdos de ensino a partir de uma abordagem investigativa. Isso pode ser percebido pelas descrições, mesmo que resumidas, de como os grupos realizariam o desenvolvimento das atividades propostas.

Dessa forma, entendemos que as ideias que evidenciam a mobilização das estruturas sintáticas estão nas manifestações, como o uso de diferentes fontes de dados, aplicação de pesquisa, observação das paisagens, realização de saídas a campo, análise e elaboração de mapas e análise de paisagens em diferentes momentos históricos, além de considerarem a importância da interdisciplinaridade e dos conhecimentos prévios dos alunos, o que compõe conhecimentos de cunho pedagógico.

Notamos também a preocupação de se articular os princípios da Geografia para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os alunos apresentam a importância de: observar, descrever e identificar características de diferentes lugares para, assim, realizar a associação, a comparação e a diferenciação, percebendo a conexão entre esses lugares.

Finalmente, é importante registrar que os grupos também consideram importante trabalhar a distribuição e extensão dos fenômenos, entendendo que isso é um aspecto importante para o desenvolvimento do raciocínio espacial.

De acordo com as propostas apresentadas, ainda podemos verificar que, no geral, os grupos foram capazes de articular as estruturas substantivas com as estruturas sintáticas, o que é exposto a partir do que já foi dito e a partir da constatação de que 12 dos 14 grupos investigados foram capazes de articular de maneira coerente as categorias de lugar, paisagem, natureza e território a fim de respaldar o desenvolvimento de suas sequências didáticas. Somente os grupos M02P e M06P apresentaram sequências didáticas que

priorizam o desenvolvimento das categorias de paisagem e lugar, respectivamente. No entanto, não deixam de contribuir para o desenvolvimento de noções relativas as demais categorias.

4.2.2.5. A sistematização dos conceitos

Com o objetivo de verificar se ocorreu a aprendizagem dos conceitos propostos, optou-se por aplicar ao final do curso um instrumento de pesquisa que buscasse identificar se os alunos aprenderam os conceitos, ou seja, se ao concluir o curso passaram a generalizá-los. Desta forma, procuramos observar como os alunos empregariam os conceitos/palavras em um texto que apresentasse os objetivos da geografia escolar, isso se deu por concordamos com Vygotsky (2010, p. 292) quando escreve que:

[...] a generalização de um conceito leva à localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade, que são vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos. Assim, generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos.

Ao final do curso, optamos em propor que os alunos preenchessem as lacunas de um fragmento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 3ª versão). Essas lacunas deveriam ser preenchidas com a palavra/conceito de “paisagem”, “lugar”, “região”, “natureza”, “paisagem”, “paisagens”, “território”, “espaço geográfico”, “raciocínio geográfico”, “espacial”, “cartográfica”, “lugares”, “territorial”, “espaciais” ou “espaço”.

Esses termos foram desenvolvidos em diferentes conceitos, trabalhados e empregados durante o curso e, por conta disso, julgamos pertinente apresentar um instrumento de pesquisa que possibilitasse aos alunos empregá-los de maneira mais específica, ou seja, dentro de um contexto textual, uma vez que “o pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra.” (VYGOTSKY, 2010, p. 396).

Tais dados corroboram com a concepção de que o desenvolvimento conceitual depende de um processo que permita resignificar os conceitos, questionando-os, aplicando-os em diferentes situações e aprofundando seu entendimento a partir de uma rede conceitual mais ampla.

Devemos considerar que a generalização ou o conceito se materializa pela palavra, como explica o autor:

A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno de discurso. Mas como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento. [...] O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado a palavra e nela materializado, e vice-versa [...] (VYGOTSKY, 2010, p. 398).

Com o objetivo de verificar o significado das palavras/conceitos, os alunos receberam um fragmento do texto introdutório da BNCC, no qual apresentavam lacunas com números que indicavam os termos, juntamente a um gabarito no qual deveriam escrever a palavra/conceito que correspondesse as referidas lacunas. A atividade apresentou 24 lacunas a serem preenchidas, conforme apêndice B.

Nessa etapa, tivemos as respostas de 73 alunos que concluíram o curso e que responderam ao instrumento de pesquisa. Esse instrumento nos permitiu analisar 1752 resposta (total de lacunas preenchidas pelos alunos) e, dessas, apenas 276 apresentaram erros, ou seja, apenas 15,75% das lacunas foram preenchidas de maneira equivocada, conforme explicitaremos a seguir.

Ao analisar as lacunas que apresentaram esses erros, constatamos que as lacunas 12, 20, 21 e 24 foram as que apresentaram maior reincidência, correspondendo a 65,21% dos erros encontrados. Destacamos abaixo os fragmentos textuais que apresentam essas lacunas, a fim de elucidar os equívocos apresentados pelos alunos:

Em Conexões e escalas, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um _____(12) _____ na sua totalidade.” (BNCC- 3ª versão, 2017).

A lacuna com o número 12 deveria ser preenchida com o conceito “lugar”, mas o que percebemos é que, das lacunas preenchidas erroneamente (contabilizando um total de 57), 42 foram preenchidas com o termo espaço geográfico, correspondendo assim a 73,68% das respostas. Ao comparar esses números ao acerto e aos erros nas demais lacunas onde o conceito aparece, percebemos que os erros (nas demais lacunas) foram pouco significativos, apresentando poucas lacunas preenchidas de maneira equivocada.

Também notamos, no trecho mencionado, que os termos poderiam ser facilmente substituídos. Nesse caso, seria possível trocar “espaço geográfico” por “lugar”. Assim, entendemos que esses dados não podem ser compreendidos como indicadores de que os alunos não compreenderam o conceito de lugar.

Outra lacuna que deveria ser preenchida com o conceito de lugar é a de número 24, conforme fragmento a seguir:

[...] Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no _____(23) _____ e no tempo, o que exige a compreensão das características de um _____(24) _____ (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor em sala de aula, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas. (BNCC – 3ª versão, 2017).

Nesse caso, a lacuna de número 24 deveria, conforme o texto original da BCNN, ser preenchida com o conceito de lugar. No entanto, 37 lacunas foram preenchidas com outros termos, o que caracterizaria um erro; contudo, identificamos que dessas 37 lacunas preenchidas erroneamente, 32 foram preenchidas com o termo/conceito “território”, o que não podemos considerar como erro conceitual, uma vez que a palavra território também poderia ser utilizada nesse fragmento textual, dando-lhe um sentido válido para o entendimento dos conceitos.

As lacunas de número 20 e 21, deveriam ter sido, ambas, preenchidas com o termo território.

[...] Assim, com o aprendizado de Geografia, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar com conceitos que sustentam ideias plurais de natureza, _____(20) _____ e territorialidade. Dessa forma, eles podem construir uma base de conhecimentos que incorpora os segmentos sociais culturalmente diferenciados e também os diversos tempos e ritmos naturais. (BNCC – 3ª versão, 2017).

[...] Para tanto, a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integralmente, uma vez que a situação geográfica não é apenas um pedaço do _____(21) _____, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um _____(22) _____ na sua relação com outros lugares. (BNCC – 3ª versão, 2017).

Analisando os preenchimentos da lacuna 20, notamos que 55 alunos preencheram-na de maneira equivocada, utilizando outros conceitos que não o de território; 14 alunos preencheram com o conceito de paisagem (25,45%); 17 com o conceito lugar (30,9%); 19 com o conceito espaço (34,5%) e 4 com o conceito região (7,27%). Já na lacuna de número 21, dos 37 preenchimentos errôneos, 32 foram preenchidos com o conceito de espaço geográfico, correspondendo a 74,2%. Nesse caso, de acordo com o fragmento em questão, pode-se inferir que não há um erro conceitual, pois, o conceito “espaço geográfico” também poderia ter sido empregado; no entanto, esse fato pode evidenciar uma necessidade de se trabalhar mais o conceito de território nos cursos de formação inicial de professores, permitindo um maior aprofundamento.

Também cabe destacar que, a partir das análises realizadas nas atividades e observações das aulas, esse conceito (território) é o que os alunos apresentaram mais dificuldade de apreender. Podemos inferir que isso se deve a ideia, bastante presente nos alunos, de que território se refere quase exclusivamente a ideia de Estado Nação.

A partir da análise dos dados levantados por meio desse instrumento de pesquisa, acreditamos que os alunos investigados tiveram uma aprendizagem significativa das categorias que foram propostas para o ensino. Verifica-se que são capazes de empregar os conceitos de forma adequada, o que foi possível averiguar nesse instrumento e ao longo das atividades propostas durante o curso.

Constatamos que o aprofundamento conceitual ocorre de forma gradual e de acordo com o desenvolvimento dos temas e atividades desenvolvidos no curso. A articulação entre as categorias, princípios geográficos, alfabetização cartográfica e métodos de ensino foi essencial para que os alunos compreendessem a relação desta articulação para o Ensino da Geografia Escolar, bem como para que esses futuros professores relacionassem o desenvolvimentos dos conteúdos da Geografia na escola à formação cidadã, ou seja, que percebessem o desenvolvimento da disciplina como meio de desenvolver o raciocínio espacial e a percepção de cada indivíduo na construção do espaço, passando a se perceber com protagonista na transformação da realidade.

Essa concepção busca promover a mudança do ensino de Geografia e contribuir para que a disciplina passe a tratar os conteúdos de maneira articulada e relacional, valendo-se de métodos que ajudem o aluno a ter uma aprendizagem significativa, uma vez que possibilita a aprendizagem a partir de seus conhecimentos prévios, empregando métodos investigativos e que utilizem as categorias de análises para a compreensão e a transformação do espaço geográfico.

Quando o professor não tem clareza dessas articulações, a tendência é que os conteúdos sejam transmitidos de forma memorística, o que prejudica a aprendizagem, desvaloriza a disciplina e priva o aluno dos conhecimentos geográficos, o qual

entendemos ser de fundamental importância para que compreenda o mundo e se perceba nele e atue como agente transformador da realidade.

Capítulo 5: Considerações finais

Os resultados obtidos por meio desta pesquisa motivam a reflexão acerca da formação inicial de professores que ocorre nos cursos de Pedagogia e na formação inicial de professores de Geografia para o Ensino Fundamental II e Médio.

É necessário considerar a importância de uma base conceitual essencial para o desenvolvimento dos conteúdos geográficos, especificamente os relacionados a cidade. Nesta tese, procuramos entender como as categorias geográficas de Lugar, Natureza, Paisagem e Território são entendidos pelos alunos da Licenciatura e da Pedagogia no curso de MEG. Buscamos também compreender como ocorre a aprendizagem dos mesmos durante sua formação, assim como procuramos identificar como os alunos, futuros professores, articularam as categorias para compreender e ensinar o conceito de cidade.

Dessa forma, partimos da ideia de que não se ensina o que não se sabe. Nossa hipótese inicial era a seguinte: a partir de um curso de formação inicial, no qual se articulassem as estruturas substantivas (categorias, conceitos, fenômenos e processos) e as estruturas sintáticas (método investigativo) da área, seria possível promover uma aprendizagem mais significativa sobre o conceito de cidade.

Inicialmente, consideramos a ideia de se trabalhar a partir das lacunas conceituais. No entanto, ao verificar os conhecimentos prévios dos investigados, percebemos que cada um apresenta diferentes representações dos conceitos. Isso nos permitiu reavaliar os caminhos da pesquisa e a compreender que tão importante quanto identificar as lacunas conceituais é reconhecer as diferentes representações acerca dos conteúdos. Somente a partir disso é possível pensar em estratégias que possibilitem o aprofundamento e a ampliação do conhecimento do tema.

Como os alunos graduandos tiveram, em diferentes situações, que propor atividades que poderiam ser executadas com os alunos do Ensino Fundamental I e II, esses passaram a se perceber como agentes do processo de ensino e aprendizagem, o que possibilitou colocá-los em situações

hipotéticas, isto é, estimulando a reflexão sobre o que significa aprender sobre a cidade, gerando, assim, a necessidade de se pensar sobre o conteúdo, sobre as categorias que contribuem para a leitura do espaço geográfico, os métodos de ensino que contribuem para a aprendizagem desse conteúdo e a importância do Raciocínio Espacial.

Em função das análises realizadas, especialmente nas atividades como a carta sobre a cidade de São Paulo e do mapa mental da cidade de São Paulo, elaborados pelos alunos pesquisados, podemos classificar suas percepções em relação a cidade.

Figura 25 – Percepções acerca do conceito de cidade (continua).

Formas de compreender a cidade	Ideias relacionadas
Sociedade, identidade coletiva e cidadania	Integração e exclusão; Condições de vida e desigualdade; A lógica estatal e a lógica de vida cotidiana nas políticas urbanas; Conhecimento e informação urbana; Pertencimento e participação regional e nacional.
Mudanças e permanências	Centros históricos; Cidade comercial burocrática; Cidade industrial; Cidade comercial; Metrópoles; Percepções metropolitanas; Cultura material.

Figura 25 – Percepções acerca do conceito de cidade (conclusão).

Global e local	<p>Formas urbanas materiais e competitividade territorial;</p> <p>Atração e difusão;</p> <p>Valor do lugar;</p> <p>Expansão urbana e usos do solo;</p> <p>Fenômenos e redes territoriais;</p> <p>Eixos de desenvolvimento e novas centralidades;</p> <p>População e agentes urbanos locais e extra locais.</p>
Construções e natureza	<p>Formas da natureza na cidade;</p> <p>Estratégias urbanas de adaptação e transformação das condições naturais;</p> <p>Contaminação ambiental e desenvolvimento sustentável;</p> <p>Exploração de recursos naturais.</p>

Adaptado de ALDEROQUI (2006), p.43.

Em função dos conceitos utilizados, essa classificação vai ao encontro do esquema elaborado por ALDEROQUI (2006), no qual identifica a forma como diferentes autores entendem a cidade. Podemos constatar que essas percepções também se apresentaram em ambas atividades que tinham caráter diagnóstico (Carta sobre a cidade de São Paulo e mapa mental da cidade de São Paulo). Desse modo, podemos compreender como se dá as representações acerca do conteúdo cidade para os pesquisados.

Partindo das representações que os graduandos têm sobre a cidade é que podemos identificar os enfoques mais recorrentes que apresentavam ao propor o ensino desse tema. Assim, o quadro que expõe as principais ideias referentes as concepções de cidade apresentadas pelos alunos foi tratado no capítulo 2 e no capítulo 4 – esse último trata especificamente da análise das atividades propostas durante o curso.

Destacamos que muitos dos alunos, pesquisados, manifestaram diferentes ideias relacionadas à cidade, ou seja, evidenciaram ideias de diferentes formas de representação, quando, por exemplo, um aluno pôde manifestar ideias acerca da mudança e permanência, ao mesmo tempo que traz a noção de identidade e sociedade. Por esse motivo, entendemos que esse quadro cumpre muito mais o papel de organizar as concepções, apresentando uma aproximação da forma como os alunos concebem a cidade, uma vez que outras ideias foram manifestadas de maneira menos frequente, o que não significa que não devam ser consideradas. O fato de muitos alunos terem apresentado essa mescla de ideias corrobora com o entendimento de que esses aprofundaram seus conhecimentos acerca do conteúdo, expressando sua aprendizagem e um desenvolvimento conceitual.

Por meio das investigações, foi possível perceber que se aprende a cidade a partir da vivência que cada indivíduo tem dela. Isso significa que para aprendê-la é necessário se localizar e transitar por ela, reconhecendo seus nós, os caminhos (ruas, vias, trajetos), bordas (rios, praias, o que era percebido como limite da cidade e, ao mesmo tempo, limites laterais que mantém a cidade junta a outras áreas), bairros (de acordo com suas características específicas) e seus marcos que constituem os elementos singulares da paisagem, servindo ponto de referência, além de contribuir para o sentimento de identidade e pertencimento em relação à cidade. Além disso, também se aprende ao realizar trajetos cotidianos, pensando em novos percursos possíveis de serem percorridos.

Notamos também como se ensina e aprende a cidade: esse processo passa pela percepção e pela representação que temos sobre ela. Dessa forma, é importante refletir sobre as experiências vividas na cidade, o que possibilita

compreender sua lógica espacial e refletir sobre que ações podem ser adotadas a fim de melhorar a vida das pessoas e o uso dos espaços.

Da maneira como concebemos a cidade emerge a necessidade de redefinirmos nosso papel enquanto construtores da realidade urbana, identificando a importância dos agentes transformadores do espaço, o que passa pelo entendimento do papel dos agentes sociais, do Estado, das políticas públicas, dos movimentos sociais e pelo protagonismo de cada indivíduo na construção da cidade.

Aprender na cidade, da cidade e a cidade significa pensar em como o ensino deste conteúdo acontece na escola, refletir sobre o desenvolvimento conceitual, percebendo a forma como cada categoria contribui para a compreensão do espaço geográfico, além de considerar um ensino pautado no conhecimento do tema. Isso significa proporcionar uma formação inicial aos professores que atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental, formados pelo curso de Pedagogia, e aos professores de Geografia, licenciados que atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, contribuindo para a reflexão sobre sua própria prática, percebendo a importância da articulação entre os conceitos e o conhecimento do conteúdo específico, contribuindo para que os futuros professores compreendessem como a Geografia Escolar depende do conhecimento do tema, ou seja, demanda que o professor mobilize as estruturas substantivas e sintáticas da área para assim favorecer uma aprendizagem significativa.

Ao analisar as atividades elaboradas pelos alunos podemos constatar que houve mudanças significativas nas representações que eles tem sobre a cidade, uma vez que passaram a compreendê-la a partir de diferentes enfoques e articularam essas maneiras de ensiná-la com as que tinham inicialmente, tornando seu conhecimento mais profundo e articulado com as categorias geográficas, o que ficou claro nas manifestações de conceitos utilizados de maneira adequada e nas propostas de metodologias investigativas para o desenvolvimento do conteúdo proposto, presentes nas atividades.

Consideramos que as constatações apresentadas nesta tese não encerram as demandas existentes na formação inicial de Pedagogos e professores de geografia, mas indicam aspectos que carecem de maiores investigações, como entender as representações que podem ser desenvolvidas na formação inicial acerca dos itens do PCK.

Percebemos que houve uma maior apropriação e consequente aprendizagem dos conceitos e categorias que foram desenvolvidos durante o curso. Isso pode ser observado a partir das mudanças nas representações acerca do conceito de cidade, que se mostraram de maneira mais ampla e articulada aos conceitos e categorias.

Esse fato indica que o desenvolvimento do conhecimento do tema (estruturas substantivas e sintáticas) da área de Geografia contribuiu para o aprofundamento conceitual, uma vez que essas categorias e conceitos são tratado a partir do método de pesquisa próprio da disciplina, fazendo com que sua compreensão seja aprofundada.

Entendemos que os aspectos aqui apontados, tais como a atual configuração da formação inicial e a necessidade de se considerar o desenvolvimento conceitual durante a formação inicial, vão ao encontro da necessidade de se refletir sobre a importância de formar professores que articulem as estruturas sintáticas e substantivas da área, além de refletir permanentemente sobre a sua prática. Isso se dá a partir de uma formação reflexiva que permita ao futuro professor considerar diferentes aspectos da prática educativa, o que inclui considerar as características dos alunos, os propósitos dos conteúdos, o emprego das categorias para a leitura espacial, as estratégias de ensino, os métodos investigativos e a importância da Geografia Escolar para a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

ALDEROQUI, S.; VILLA, A. La ciudad revisitada. In: AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. **Didáctica de las ciencias sociales II Teorías con prácticas**. Buenos Aires: Paidós, 1998, p.1 - 27

ALDEROQUI, S. Enseñar a pensar la ciudad. In: ALDEROQUI, S.S.; PENCHANSKY, P. **Cidade y ciudadanos**. Buenos Aires: PAIDÓS, 2006, p.33-66.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, E.S.S. Políticas e práticas de formação de professores da Educação Básica no Brasil: um panorama nacional. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p.39-52, Jan/Abril -2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19966>>. Acesso em: 19 janeiro de 2018.

BLANCO, J.; GUREVICH, R. Una Geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios. In: ALDEROQUI, S.S.; PENCHANSKY, P. **Cidade y ciudadanos**. Buenos Aires: PAIDÓS, 2006, p.67-93.

BOURDIEU, P. Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. In: **Capital cultural, escuela y espacio social**. Paris: Siglo Veintiuno, 1989.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Geografia e História. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF, 1998.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES** – Educação geográfica e as teorias de aprendizagens, Campinas, vol. 25, nº 66, p. 227-248, mai./ago. 2005.

_____. Educação Geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. M. V.; MUNHOZ, G. V. (Org.). **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 77-88.

CALLAI, H.C.; CASTELLAR. S.M.V.; CAVALCANTI. L. S. A cidade, o lugar e o Ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho. In: CASTELLAR, S.M.V; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H.C. (Org.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo, Xamã, 2012. p.85-110.

CAÑAS, A. J. D. B.; Leake, D. C. W. **Managing, Mapping and Manipulating Conceptual Knowledge**. AAI Workshop Technical Report WS- 99-10: Exploring the Synergies of Knowledge Management & Case-Based Reasoning, AAI Press, Menlo Calif, (July 1999).

CAPEL, H. Percepción del medio y comportamiento geográfico. In: **Revista Geográfica**, vol. 7, num.1-2, 1973. Disponível em: <<http://www.raco.cat/index.php/RevistaGeografia/article/view/45873/56665>>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.

CAPEL, H.; URTEGA, L. **Las nuevas geografías**. Barcelona: Salvat, 1985.

CARVALHO, A.M.P. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. In. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 28, nº 2, p. 57-67, jul/dez.2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a05v28n2.pdf>>. Acesso em 26 de março de 2017.

CASTELLAR, S. M. V. A construção do Conceito de Espaço e o Ensino de Geografia. **Caderno Prudentino – Dossiê: Geografia e Ensino**, Presidente Prudente, nº.17, p. 94-114, jul. 1995.

_____. A psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In CASTELLAR, S. M. V. (Org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 38-50.

_____. A cidade e a cultura urbana na geografia escolar. In: **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n.85, p.95-111, dez. 2006.

CASTRO, P. M. A.; LEAL, S. H. B. S.; MATOS, J. M. E.; SANTOS, M. R. M. C. O instrumento CoRe para análise do PCK de uma professora de Química sobre a lei de Hess. In: **11º Simpósio Brasileiro de Educação Química**. Teresina/PI, 2013. Disponível em: <http://www.abq.org.br/simpequi/2013/trabalhos/2137-16041.html>. Acesso em 25 de outubro de 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano – 2. Morar, Cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, M.I. (Org). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano** (Anais do Encontro). São Paulo, FAU/USP, 1985. p.3-19.

CASTORINA, J. A.; BAQUERO, R. **Dialética y psicología del desarrollo – El pensamiento de Piaget y Vygotsky**. Buenos Aires-Madrid: Amarrortu, 2005. p. 51-90.

CAVALCANTI, L. S. Ciência Geográfica e Ensino de Geografia. In: **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. São Paulo: Papyrus, 1998. p. 15-28.

_____. Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio-construtivista. **Revista Ciência Geográfica**. Bauru, vol. II (16), VI, p. 47-63, mai./ago. 2000.

_____. Cotidiano, Mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES – Educação geográfica e as teorias de aprendizagens**, Campinas, vol. 25, nº. 66, p. 185-207, mai./ago. 2005.

CAREGNATO, R.C.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: Análise de discurso Versus Análise de Conteúdo. In: **Texto & Contexto Enferm**, Florianópolis, vol.15, p. 679-684, Out-Dez 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017#corr1. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

CARLOS, A.F.A. **O Lugar no/do Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTELLAR, S. M. V. **Um estudo sobre as concepções de lugar, cidade, urbano e o uso do solo com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública paulista**. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa “Melhoria do Ensino Público” da FAPESP: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

COUTO, M. A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, S. M. V. (Org). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 79-96.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D`Água, 2002.

FAIRSTEIN, G.; RODRÍGUEZ, M. C. La teoría de Jean Piaget y la educación. Médio siglo de debates ey aplicaciones. In: TRILHA, J. (Coord.). **El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI**. Barcelona: Grão, 2001. p.177-201.

FERNANDES, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. In: **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 500-528, maio-ago 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00500.pdf>.

Acesso em 09 de janeiro de 2018.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. In: **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p.182-188 set/dez. 2010 disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8074/5715>>. Acesso em 18 de janeiro de 2018.

FORMOSINHO, J. (Coord). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FOUREZ, G. Una alfabetización que conviene al mundo. In: **Alfabetización Científica y tecnológica**. Buenos Aires: Colihue, 1994. p.17-39.

_____. **A Construção das Ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: editora da UNESP, 1995.

GATTI, B. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais. Est.Aval.Educ. São Paulo, vol. 25, nº. 57, p.24-54, jan./abr 2014. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

GÓES, L. F.; LEAL, S. H.; CORIO, P.; FERNANDEZ, C. Aspectos do conhecimento pedagógico do conteúdo de química verde em professores universitários de química. In: **Revista UNAM**, Educ. quím., 24 (núm. extraord. 1), Universidad Nacional Autónoma de México, 113-123, 2013. Disponível em: <<http://revistas.unam.mx/index.php/req/article/viewFile/36892/33398>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

GÓES, L. F. **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: estado da arte no campo da educação e no ensino de química**. 155f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), – Instituto de Química, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOMES, P.C.C. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press, 1990.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L.S. Profesores de substancia: el conocimiento de la matéria para enseñanza. In: Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2, 2005 Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>>. Acesso em 05 de setembro de 2017.

GUIMARÃES, I. V. Questões sobre a formação de professores de geografia. In: RABELO, K. S. P.; BUENO, M. A. (Orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015, p.35-60,

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P.C.C.; CORRÊA, R.L. (Orgs). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. p. 165-205.

HARGREAVES, A. O ensino para a sociedade do conhecimento: educar para a inventividade. In. **O ensino na Sociedade do Conhecimento – Educação na Era da Insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 25-51.

LACHE, N. M.; RODRÍGUEZ, A. C. **Concepciones e imágenes de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, 2015.

LASTÓRIA, A.C. Ensino de Geografia, formação de professores e currículo de São Paulo. In: RABELO, K. S. P.; BUENO, M. A. (Orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015. p.61-77.

LEFEBVRE, H. **A Revolução Urbana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

LEITE, C. M. C. Considerações sobre o processo de formação dos professores que ensinarão geografia nos anos iniciais de escolarização. In: RABELO, K. S. P.; BUENO, M. A. (Orgs.). **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015. p.77-102.

LENCIONI, S. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. In: **Revista GEOUSP – Espaço e Tempo**, São Paulo. Nº .24, p.109-123, 2008. Disponível em:

<http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp24/Artigo_Sandra.pdf>. Acesso em: 13 de fevereiro de 2018.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

LUZ, J. L. B. **Jean Piaget e o sujeito do conhecimento**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LYNCH, K. **La imagen de la ciudad**. Barcelona: Gustavo Gili, 1998.

MASINI, E. A. F. e MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo: Vetor Editora, 2009.

MEIRIEU, P. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula – o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. In: **Revista Educação** - UNESP S. José do Rio Preto, ed.2004, vol.29, n°02. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

MORAES, J. V. **A Alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia**. 246f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – São Paulo, 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. In **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n° 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 14 de janeiro de 2018.

MOREIRA, R. **Pensar e Ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço**. São Paulo: Contexto, 2015.

MOREIRA, M. A., CABALLERO, M. C. e RODRIGUEZ, M. L. (orgs.). Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente. In: **Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo**. Burgos, España.1997. pp. 19-44.

MORTIMER, E. F. Construtivismo, Mudança Conceitual e Ensino de Ciências: Para onde vamos? In: **Investigações em Ensino de Ciências**. V1 (1), p.20-39, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N1/2artigo.htm>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

NOVAK, J. Meaningful Learning: The Essential Factor for Conceptual Change in Limited or Inappropriate Propositional Hierarchies Leading to Empowerment of Learners. In: **Science Education**, vol.86, version of online 18 jun 2002. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.10032/pdf>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2017.

NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (org). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2018.

OLIVEIRA JUNIOR, M. M.; NOVAIS, R. M.; FERNANDEZ, C. O instrumento CoRe como atividade didática para acessar o conhecimento pedagógico do conteúdo de licenciandos. In: XVI ENEQ - Encontro Nacional de Ensino de Química, 2012, Salvador. **Anais do XVI ENEQ**. Salvador: UFB, 2012. v. 1. p. 20-23 Disponível em: <http://www.academia.edu/13900588/OLIVEIRA_JUNIOR_M._M._NOVAIS_R._M._FERNANDEZ_C._O_instrumento_CoRe_como_atividade_didática_para_acessar_o_conhecimento_pedagógico_do_conteúdo_de_licenciandos._In_XVI_ENEQ_Encontro_Nacional_de_Ensino_de_Química_2012_Salvador._Anais_do>

[XVI ENEQ. Salvador UFB 2012. v. 1. p. 20-23>](#). Acesso em 17 de fevereiro de 2018.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética/Jean Piaget**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Seis Estudos de Psicologia/Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

PENIN, S. T. S. Didática e Cultura: O Ensino Comprometido com o social e a Contemporaneidade. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 33-52.

PERRENOUD, P. **Diferenciação e Práticas pedagógicas favoráveis à transferência de conhecimentos**". In: _____. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à Ação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.52-70.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Técnica Espaço e Tempo**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SASSERON, L. H. **Alfabetização e cultura científica no Ensino Fundamental**: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula. 196f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, Vol.14, nº 40, jan./abr 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

SCHÖN, D. **La práctica Reflexiva**. Madrid, Ediciones Morata, 1998.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem/Donald A.Schön. P; trad. Roberto Cataldo Costa - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, vol.15, nº 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf>.

Acesso em: 15 de outubro de 2017.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, vol. 57, nº 1, p. 1-22, 1987.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. p.77-116.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TRILLA, J. **La educación fuera de La escuela**: âmbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 2003.

VAILLANT, D. MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar** – As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

ZABALA, A. As seqüências didáticas e as seqüências de conteúdos. In: _____. **A Prática Educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 53-86.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário

Nome: _____

Gênero: _____

Idade: _____

Bairro e cidade em que reside: _____

Escola que realizou o fundamental I

Pública () Particular () Nome da Escola: _____

Escola que realizou o fundamental II

Pública () Particular ()

Nome: _____

Escola que realizou o Ensino Médio

Pública () Particular ()

Nome: _____

Matriculado na Licenciatura () Pedagogia (....)

O que motivou a fazer um curso de licenciatura:

1. Indique no espaço o valor atribuído as suas percepções, sendo 1 ruim, 2 regular, 3 bom, 4 muito bom, 5 excelente.

Quais são suas percepções sobre o ensino da Geografia no ensino fundamental I?

()

Justifique.

- 2 De que você mais se lembra nas aulas de Geografia no ensino fundamental I ?

() Conteúdos ensinados

(...) Metodologia de ensino adotada pelo professor (a)

Aprendizagens relacionadas com o seu cotidiano

de não saber ao certo se a aula era de geografia ou de outra disciplina

aulas com conteúdos soltos e sem relação entre eles

aulas articuladas e bem estruturadas

aulas lúdicas

aulas que demandavam a memorização de conceitos

Justifique suas escolhas.

3 Quais conteúdos/ temas de geografia você se recorda de ter estudado no fundamental I?

4 Considera que o Fundamental I lhe proporcionou aprendizagem dos conteúdos de geografia em que medida:

muita aprendizagem

suficiente

regular

pouca aprendizagem

quase nenhum⁵. Indique no espaço o valor atribuído as suas percepções, sendo 1 ruim, 2 regular, 3 bom.

4 muito bom, 5 excelente.

Quais são suas percepções sobre o ensino da Geografia no ensino fundamental I?

(_)

Justifique.

6 De que você mais se lembra nas aulas de Geografia no ensino fundamental II ?

() Conteúdos ensinados

(...) Metodologia de ensino adotada pelo professor (a)

() Aprendizagens relacionadas com o seu cotidiano

() de não saber ao certo se a aula era de geografia ou de outra disciplina

() aulas com conteúdos soltos e sem relação entre eles

() aulas articuladas e bem estruturadas

() aulas lúdicas

() aulas que demandavam a memorização de conceitos

Justifique suas escolhas.

7 Quais conteúdos/ temas de geografia você se recorda de ter estudado nesse nível de ensino?

8 Considera que o Fundamental II lhe proporcionou aprendizagem dos conteúdos de geografia em que medida:

muita aprendizagem

suficiente

regular

pouca aprendizagem

quase nenhum

9. Indique no espaço o valor atribuído as suas percepções, sendo 1 ruim, 2 regular, 3 bom, 4 muito bom, 5 excelente.

Quais são suas percepções sobre o ensino da Geografia no ensino fundamental II?

(_)

Justifique.

10 De que você mais se lembra nas aulas de Geografia no ensino médio?

Conteúdos ensinados

(...) Metodologia de ensino adotada pelo professor (a)

Aprendizagens relacionadas com o seu cotidiano

de não saber ao certo se a aula era de geografia ou de outra disciplina

aulas com conteúdos soltos e sem relação entre eles

- aulas articuladas e bem estruturadas
- aulas lúdicas
- aulas que demandavam a memorização de conceitos

Justifique suas escolhas.

11 Quais conteúdos/ temas de geografia você se recorda de ter estudado nesse nível de ensino?

Considera que o Fundamental I lhe proporcionou aprendizagem dos conteúdos de geografia em que medida:

- muita aprendizagem
- suficiente
- regular
- pouca aprendizagem
- quase nenhum

12 Em sua opinião para que serve a geografia escolar? Qual a pertinência da Geografia na sua formação escolar?

13 O que você acha que deveria ser ensinado em geografia na escola?

As questões a seguir foram adaptadas de diversos vestibulares

14. Leia com atenção a letra da música

Gente Humilde

Chico Buarque

(Compositor: Garoto - Vinicius De Moraes - Chico Buarque)

Tem certos dias

Em que eu penso em minha gente

E sinto assim

Todo o meu peito se apertar

Porque parece

Que acontece de repente

Feito um desejo de eu viver

Sem me notar

Igual a como

Quando eu passo no subúrbio

Eu muito bem

Vindo de trem de algum lugar

E aí me dá

Como uma inveja dessa gente

Que vai em frente

Sem nem ter com quem contar

São casas simples
Com cadeiras na calçada
E na fachada
Escrito em cima que é um lar
Pela varanda
Flores tristes e baldias
Como a alegria
Que não tem onde encostar
E aí me dá uma tristeza
No meu peito
Feito um despeito
De eu não ter como lutar
E eu que não creio
Peço a Deus por minha gente
É gente humilde
Que vontade de chorar

A letra da música possibilita remete a quais categorias da Geografia? Assinale abaixo as que você considera corretas:

- território
- lugar
- paisagem
- região
- espaço geográfico

Agora justifique suas escolhas.

15

Leia o texto abaixo:

[...] a “apropriação” de certos espaços públicos por grupos específicos, como os nordestinos nos fins de semana na Praça Saens Peña (no bairro da Tijuca), na cidade do Rio de Janeiro, e a ocupação das calçadas de certos logradouros públicos por camelôs. Ambos são casos interessantes por se revestirem de uma dimensão de conflitualidade entre esses usuários do espaço [...] e um ambiente que os discrimina: no caso dos nordestinos, em grande parte moradores das favelas próximas, temos a apropriação de uma praça por um grupo que tenta, por algumas horas, reproduzindo o espaço de convívio em um meio estranho e não raro hostil e segregador [...] manter um pouco de sua identidade. [...] No caso dos camelôs estamos diante do conflito de interesses entre os chamados setores formal e informal, cuja explosividade já se manifestou no Rio de Janeiro em diversos incidentes violentos envolvendo, de um lado, lojistas e a polícia, e, de outro, os camelôs.

(CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Geografia**: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 91. Adaptado.)

É CORRETO afirmar que o texto ilustra o conceito geográfico de:

- a) paisagem.
- b) território.
- c) espaço.
- d) redes.

16 *“De que me adianta viver na cidade, se a felicidade não me acompanhar? Adeus, paulistinha do meu coração, lá pro meu sertão, eu quero voltar. Ver a madrugada, quando a passarada, fazendo alvorada, começa a cantar. Com satisfação, arreio o burrão, cortando estradão, saio a galopar e vou escutando o gado berrando, sabiá cantando no jequitibá”.*

(*Saudades da minha Terra*. Composição: Goiás e Belmonte)

As lembranças apresentadas pelo eu lírico do trecho acima, bem como a sua identificação com o sertão, são elementos que fazem com que o local citado possa ser classificado como:

- a) uma morfologia da paisagem.
- b) uma região geográfica.
- c) um tipo de território bucólico.
- d) um lugar de identificação cultural.
- e) uma descrição do espaço regional.

17-

_____ não constitui uma totalidade homogênea, uma vez que reflete as diferentes singularidades da natureza e das dimensões do trabalho humano. Abrange, além dos elementos naturais e artefatos humanos, a rede de relações criada por fluxo de pessoas, mercadorias, capitais e informações. É o produto material da interação, mediada pelas técnicas, entre as sociedades e a superfície terrestre em que estão inseridas. Além de ser dinâmico e está, ao mesmo tempo, organizando-se e reorganizando-se. Nesse sentido é que se pode dizer que a Geografia analisa a organização espacial.

Com qual termo você completaria a sentença a cima?

- O território
- O lugar
- A paisagem
- A região
- O espaço geográfico

18.

I. Constitui a porção do espaço apropriada para a vida, que é vivida, experimentada, reconhecida, e cria identidade para indivíduos e grupos, através de laços afetivos.

II.É um espaço definido e delimitado a partir de relações de poder, dominação e apropriação, que nele se instalam.

Os conhecimentos acerca dos elementos de análises utilizadas pela Geografia para interpretar a sociedade e suas relações, permitem afirmar que os conceitos I e II se referem, **respectivamente**, a

- a) () lugar e região.
- b) () lugar e território.
- c) () paisagem e região.
- d) () território e espaço geográfico.
- e) () espaço geográfico e paisagem.

19 Observe as paisagens abaixo e escreva como a geografia contribui para compreender a relação entre elas.



Região da Berrini em São Paulo -SP



Bairro do Capão Redondo – zona Sul de São Paulo – SP



Centro de São Paulo – SP

20 Para compreender as relações espaciais na cidade, quais recursos devem ser utilizados:

- () fotos
- () informações textuais
- () mapas em escala
- () características da população
- () plantas de ruas
- () documentos históricos

Justifique suas escolhas

21 Assinale abaixo o termo/conceito/categoria que você julga estar mais adequada as afirmativas:

- a) Criação racional em que se divide uma área com base em critérios previamente estabelecidos.
- território
 - lugar
 - paisagem
 - região
 - espaço geográfico
- b) Delimitação espacial realizada a partir da posse, soberania ou domínio sobre uma determinada área a partir de uma relação de poder.
- território
 - lugar
 - paisagem
 - região
 - espaço geográfico
- c) conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre o homem e natureza

- território
- lugar
- paisagem
- região
- espaço geográfico

d) porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.

- território
- lugar
- paisagem
- região
- espaço geográfico

e) Importante categoria de análise, para que se possa captar a maneira como uma mesma forma de produzir se realiza em partes específicas do planeta ou dentro de um país, associando a nova dinâmica às condições preexistentes

- território
- lugar
- paisagem
- região
- espaço geográfico

22 Qual é a importância dos mapas?

23 Quais características os mapas devem apresentar?

24 Qual é a importância da escala nos mapas?

25 Quais são as variáveis visuais da cartografia?

26 Caso você se perca em uma floresta, quais instrumentos você utilizaria para se localizar e orientar?

27 Como você acha que a geografia deve ser ensinada na escola?

28 Quais são as contribuições da metodologia de ensino para o desenvolvimento dos conteúdos de geografia?

29 Você julga que o desenvolvimento de conteúdos é importante ou não. Por que?

ANEXO B –

Leia com atenção o texto e preencha as lacunas com os conceitos adequados utilizando como referência os termos que estão na caixa de palavras.

Lugar; Região; Natureza; Paisagem; Paisagens; Território; Espaço Geográfico; Raciocínio Geográfico; Espacial; Cartográfica; Lugares; Territorial; Espaciais; Espaço ;

Base Comum Curricular

Ciências Humanas – Ensino Fundamental – Geografia (p.311-321 adaptado)

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da _____ (1) _____ que ganha significado, à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os _____ (2) _____ vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o _____ (3) _____ _____ (3) _____. O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc.

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e

interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da _____(4)_____. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania.

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição _____(5)_____ em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade sem preconceitos étnicos, de gênero ou de qualquer outro tipo). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais. conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: _____(6)_____, _____(7)_____, _____(8)_____, _____(9)_____ e _____(10)_____.

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da _____(11)_____ não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espaço, representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia.

Para isso, é preciso superar a aprendizagem com base apenas na descrição de informações e fatos do dia a dia, cujo significado restringe-se apenas ao contexto imediato da vida dos sujeitos. A ultrapassagem dessa condição meramente descritiva exige o domínio de conceitos e generalizações. Estes permitem novas formas de ver o mundo e de compreender, de maneira ampla e crítica, as múltiplas relações que conformam a realidade, de acordo com o aprendizado do conhecimento da ciência geográfica.

Para dar conta desse desafio, o componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades.

Na unidade temática O sujeito e seu lugar no mundo, focalizam-se as noções de pertencimento e identidade. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmo e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial).

Além disso, pretende-se possibilitar que as crianças construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Em continuidade, no Ensino Fundamental – Anos Finais, procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas também produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas.

Em Conexões e escalas, a atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global. Portanto, no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos precisam compreender as interações multiescalares existentes entre sua vida familiar, seus grupos e espaços de convivência e interações espaciais mais complexas. A conexão é um princípio da Geografia que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um _____ (12) _____ na sua totalidade. Conexões e escalas explicam os arranjos das _____ (13) _____, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos, por exemplo.

Dessa maneira, desde o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do _____(14)_____ _____(14)_____ em diferentes sociedades e épocas.

Em Mundo do trabalho, abordam-se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essa unidade temática ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos.

Por sua vez, na unidade temática Formas de representação e pensamento espacial, além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico. Espera-se que no decorrer do Ensino Fundamental, os alunos tenham domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos, iniciando-se na alfabetização _____(15)_____ Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, entre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maior o repertório construído pelos alunos, ampliando a produção de sentidos na leitura de mundo. Compreender as particularidades de cada linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os alunos começam, por meio do exercício da localização geográfica, a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial. No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos consigam ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. Essa, aliás, deve ser uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem, sempre que possível,

servir de suporte para o repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensino do mapa pelo mapa, como fim em si mesmo.

Na unidade temática Natureza, ambientes e qualidade de vida, busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra. No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, destacam-se as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os alunos podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a _____ (16) _____, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. No Ensino Fundamental – Anos Finais, essas noções ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os estudantes a estabelecer relações mais elaboradas, conjugando _____ (17) _____, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural.

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, as crianças devem ser desafiadas a reconhecer e comparar as realidades de diversos _____ (18) _____ de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação). No Ensino Fundamental – Anos Finais, espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça. Dessa maneira, possibilita-se o entendimento do que é Geografia, com base nas práticas _____ (19) _____, que dizem respeito às ações espacialmente localizadas de cada indivíduo, considerado como agente social concreto. Ao observar e analisar essas ações, visando a interesses individuais (práticas espaciais), espera-se que os alunos estabeleçam relações de alteridade e do modo de vida em diferentes tempos.

Assim, com o aprendizado de Geografia, os estudantes têm a oportunidade de trabalhar com conceitos que sustentam ideias plurais de natureza, _____ (20) _____ e territorialidade. Dessa forma, eles podem construir uma base de conhecimentos que incorpora os segmentos sociais culturalmente diferenciados e também os diversos tempos e ritmos naturais.

Essa dimensão conceitual permite que os alunos desenvolvam aproximações e compreensões sobre os saberes científicos – a respeito da natureza, do território e da territorialidade, por exemplo – presentes nas situações cotidianas. Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida. Trata-se, nessa unidade temática, de desenvolver o conceito de ambiente na perspectiva geográfica, o que se fundamenta na transformação da natureza pelo trabalho humano. Não se trata de transferir o conhecimento científico para o escolar, mas, por meio dele, permitir a compreensão dos processos naturais e da produção da natureza na sociedade capitalista. Nesse sentido, ao compreender o contexto da natureza vivida e apropriada pelos processos socioeconômicos e culturais, os alunos constroem criticidade, fator fundamental de autonomia para a vida fora da escola.

Para tanto, a abordagem dessas unidades temáticas deve ser realizada integradamente, uma vez que a situação geográfica não é apenas um pedaço do _____(21)_____, uma área contínua, mas um conjunto de relações. Portanto, a análise de situação resulta da busca de características fundamentais de um _____(22)_____ na sua relação com outros lugares. Assim, ao se estudarem os objetos de aprendizagem de Geografia, a ênfase do aprendizado é na posição relativa dos objetos no _____(23)_____ e no tempo, o que exige a compreensão das características de um _____(24)_____ (localização, extensão, conectividade, entre outras), resultantes das relações com outros lugares. Por causa disso, o entendimento da situação geográfica, pela sua natureza, é o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos. Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor em sala de aula, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico e entre distintas áreas do currículo escolar, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.

4. Desenvolver o pensamento espacial, exercitando a leitura e produção de representações diversas (mapas temáticos, mapas mentais, croquis e percursos) e a utilização de geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos democráticos, sustentáveis e solidários.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC e com as competências específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular de Geografia também deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas.

Universidade de São Paulo – FE

Metodologia de Ensino em Geografia

Gabarito das atividades propostas para a aula

Nome: _____ número USP _____

Texto BCC

Lacuna número	Conceito adequado
1	Paisagem
2	Os lugares
3	Raciocínio geográfico
4	Natureza
5	Territorial

6	Território
7	Lugar
8	Região
9	Natureza
10	Paisagem
11	Natureza
12	Lugar
13	Paisagens
14	Espaço geográfico
15	Cartográfica
16	Natureza
17	Natureza
18	Lugares
19	Espaciais
20	Território
21	Território
22	Lugar
23	Espaço
24	Lugar

ANEXO C – Atividade Imagem Satélite

Faculdade de Educação – USP
Metodologia de Ensino de Geografia – 1º semestre de
2017
Atividade sobre paisagem e cartografia

Durante a aula expositiva discutiremos como a paisagem e imagens de satélite contribuem para o entendimento do espaço. Fique atento as discussões para realizar as atividades propostas.

- 1) Quais as diferenças em relação ao ponto de vista que a cidade está sendo observada?
- 2) Como vocês classificariam as imagens apresentadas?
- 3) Relacione a importância de se mapear os objetos do espaço e a análise das paisagens.
- 4) Quais categorias da geografia (natureza, lugar, paisagem e território), podem ser tratados em uma atividade como essa?
- 5) Como vocês utilizariam imagens de satélite do bairro da escola para tratar os conteúdos da geografia? Relacione esses conteúdos com as categorias e exemplifique como seria o desenvolvimento do trabalho.

Atenção: esse próximo exercício deve ser feito individualmente

- 6) Com base na imagem de satélite que recebeu, elabore um mapa criando classes para a legenda. E justifique o critério adotado para tal classificação.
Para auxiliá-lo na elaboração do croqui siga as orientações:
 - g) Identifique as áreas (prédios, vias de circulação, áreas verdes, equipamentos urbanos)
 - h) Fixe o papel vegetal sobre a imagem;
 - i) Desenhe as principais vias de circulação;
 - j) Delimite as áreas de acordo com os critérios estabelecidos;
 - k) Pinte as áreas estabelecidas e crie uma legenda;
 - l) Dê um título para sua representação.

ANEXO D – Histórico 1

Código de controle de autenticidade: YDCN-2QUB-61RL-N8HE

A autenticidade deste documento pode ser verificada na página da Universidade de São Paulo <https://uspdigital.usp.br/webdoc>
Júpiter Web - Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação
HISTÓRICO ESCOLAR FINAL

Unidade: Faculdade de Educação

Aluno:

Ingresso: Vestibular 2 Lista - 13/02/2012

Curso: 48014 - Pedagogia

Quantidade de reingressos: 0

Sigla	Nome da Disciplina	Creditos			Atividade			FREQ	NOTA
		AU	TR	CH	CE	CP	AACC		
2012 1º. Semestre									
EDF0113	Sociologia da Educação I		4	60		10		100	8.5 A
EDF0115	Filosofia da Educação I		4	60		10		75	6.5 A
EDF0119	História da Educação I (Geral-Clássica, Idade Média e Renascimento)		4	60		10		93	9.0 A
EDM0111	Didática I		4	60		10		93	9.5 A
2012 2º. Semestre									
EDF0114	Sociologia da Educação II		4	60		10		95	10.0 A
EDF0116	Filosofia da Educação II (questões de Educação e Cultura no Pensamento Filosófico)		4	60		10		100	7.5 A
EDF0120	História da Educação II		4	60		10		93	8.0 A
EDM0112	Didática II		4	60		10		100	8.0 A
2013 1º. Semestre									
4800001	Estudos Independentes I					60			
EDA0101	Fundamentos Econômicos da Educação		4	60		10		100	7.0 A
EDA0221	Política e Organização da Educação Básica I - Poeb I		4	1	90	30	20	100	6.0 A
EDM0336	Metodologia do Ensino de Arte		4	1	90	30	30	85	9.5 A
2013 2º. Semestre									
4800002	Estudos Independentes II					60			
EDA0219	Coordenação do Trabalho na Escola I		4	1	90	30	20	93	6.0 A
EDA0222	Política e Organização da Educação Básica II - Poeb II		4	1	90	30	20	73	10.0 A
EDA0696	Direção de Unidade Escolar		4		60			87	7.0 A
2014 1º. Semestre									
4800003	Estudos Independentes III					60			
CAP0211	Pintura I		4	60					* AE
CAP0285	História do Ensino da Arte no Brasil II		4	60		15		75	9.0 A
EDA0699	Cultura & Educação IV: Afro-Ameríndia		4	60				90	10.0 A
EDM0325	Coordenação do Trabalho na Escola II		4	1	90	30	30	93	8.5 A
EDM0327	Educação Infantil		4	1	90	30	30	100	9.8 A
2014 2º. Semestre									
4800004	Estudos Independentes IV					60			
4800703	Educação Comparada		4	60		30		87	9.5 A
CAP0222	Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos I (Introdução à Cerâmica)		4	60		15			* AE
EDM0321	Metodologia do Ensino de Matemática		4	1	90	30	30	80	7.3 A
EDM0338	Metodologia do Ensino de História		4	1	90	30	30	93	8.5 A
2015 1º. Semestre									
4800005	Estudos Independentes V					60			
4800700	Educação Especial Fundamentos, Políticas e Práticas Escolares		4	1	90	30	20	100	7.0 A
EDM0329	Metodologia do Ensino de Ciências		4	1	90	30	30	94	9.6 A
EDM0339	Metodologia do Ensino de Geografia		4	1	90	30	30	100	10.0 A
EDM0678	Natureza, Cultura Científica e Educação		4	60				100	8.8 A



ANEXO E – Histórico 2

Código de controle de autenticidade: YDCN-2QUB-61RL-N8HE

A autenticidade deste documento pode ser verificada na página da Universidade de São Paulo <https://uspdigital.usp.br/webdoc>
Júpiter Web - Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação
HISTÓRICO ESCOLAR FINAL

Unidade: Faculdade de Educação

Aluno:

Ingresso: Vestibular 2 Lista - 13/02/2012

Curso: 48014 - Pedagogia

Quantidade de reingressos: 0

Sigla	Nome da Disciplina	Creditos			Atividade			FREQ	NOTA
		AU	TR	CH	CE	CP	AACC		
2015 2º. Semestre									
4800006	Estudos Independentes VI				60				
CAP0224	Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos II (Introdução à Gravura: Xilogravura)	4		60		15			* AE
EDF0118	Psicologia da Educação I (Teorias Psicogenéticas e Temáticas Educacionais Contemporâneas)	4		60		10		87	8,0 A
EDF0665	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	4		60		20		93	9,5 A
EDM0323	Metodologia do Ensino de Português: a Alfabetização	4	2	120	60	30		90	8,0 A
EDM0337	Metodologia do Ensino de Educação Física	4	1	90	30	30		87	5,5 A
EDM0671	Educação Infantil e Sociedade	4		60				93	10,0 A
2016 1º. Semestre									
4800007	Estudos Independentes VII				60				
4800702	Pesquisa Educacional: Questões Teórico-Metodológicas e Prática Pedagógica	4		60		20		93	9,5 A
EDF0223	A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência	4		60		20		87	10,0 A
EDM0333	Currículos e Programas	4	1	90	30	30		100	8,0 A
EDM0637	Apropriações do Urbano: a Cidade pelas Lentes e Traços de Crianças	4		60				90	9,0 A
EDM0677	Cultura Corporal: Fundamentação, Metodologia e Vivências	4		60				100	9,5 A
2016 2º. Semestre									
4800008	Estudos Independentes VIII				60				
EDA0645	Educação, Meio Ambiente e Sociedade	4		60				93	8,0 A
EDF0715	Filosofia da Educação: História do Pensamento Pedagógico	4		60				100	8,8 A
2017 1º. Semestre									
EDM0684	História das Ciências	4		60				100	9,5 A

Créditos obtidos: aula :164 trabalho : 15 total: 179 Média ponderada: 8,5

Créditos matriculados: aula :164 trabalho : 15 total: 179

Carga Horária Total: 2910 h (Estágio: 450 h, CP: 615 h)(Estudos Independentes: 480 h)

Classificação na turma de ingresso: 37º de 131

Média ponderada do curso: 7,4

- As notas variarão de zero a dez, podendo ser aproximadas até a primeira casa decimal (Regimento Geral, artigo 83).

- Será aprovado, com direito aos créditos correspondentes, o aluno que obtiver nota final igual ou superior a cinco e tenha, no mínimo, setenta por cento de frequência na disciplina (Regimento Geral, artigo 84).

- Um crédito aula corresponde a 15 horas de carga horária semestral, e o trabalho a trinta.

Legenda:

AU = Crédito Aula

MA = Matriculado

A = Aprovado

RA = Reprovado por Nota e Frequência

CP = Carga Horária práticas componentes curriculares

AACC = Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (Licenciatura)

I = Inscrito

IP = Inscrição em optativa Preterida

TR = Crédito Trabalho

T = Trancado

RN = Reprovado por Nota

DI = Dispensado

DS = Dispensado por prova de suficiência (Res. CoG 4844/01)

IR = Inscrição Reservada

CH = Carga Horária

CE = Carga Horária de Estágio

AE = Aproveitamento de Estudo

RF = Reprovado por Frequência

P = Pendente

IT = Inscrição em Turma Lotada

IL = Inscrição em Lista de Espera

Média Ponderada das disciplinas em que o aluno obteve aprovação (não inclui notas de AE e DS).

Código de controle de autenticidade: YDCN-2QUB-61RL-N8HE

A autenticidade deste documento pode ser verificada na página da Universidade de São Paulo <https://uspdigital.usp.br/webdoc>



Júpiter Web - Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação
HISTÓRICO ESCOLAR FINAL

Unidade: Faculdade de Educação
Aluno: **6695960/1 - Camilla Rodrigues Marangão**
Ingresso: Vestibular 2 Lista - 13/02/2012
Curso: 48014 - Pedagogia
Quantidade de reingressos: 0

Sigla	Nome da Disciplina	Créditos			Atividade			FREQ	NOTA
		AU	TR	CH	CE	CP	AACC		
2015 2º. Semestre									
4800006	Estudos Independentes VI					60			
CAP0224	Análise e Exercício de Técnicas de Materiais Expressivos II (Introdução à Gravura: Xilogravura)	4		60		15			* AE
EDF0118	Psicologia da Educação I (Teorias Psicogenéticas e Temáticas Educacionais Contemporâneas)	4		60		10	87		8,0 A
EDF0665	LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais	4		60		20	93		9,5 A
EDM0323	Metodologia do Ensino de Português: a Alfabetização	4	2	120	60	30	90		8,0 A
EDM0337	Metodologia do Ensino de Educação Física	4	1	90	30	30	87		5,5 A
EDM0671	Educação Infantil e Sociedade	4		60			93		10,0 A
2016 1º. Semestre									
4800007	Estudos Independentes VII					60			
4800702	Pesquisa Educacional: Questões Teórico-Metodológicas e Prática Pedagógica	4		60		20	93		9,5 A
EDF0223	A Constituição da Subjetividade: Infância e Adolescência	4		60		20	87		10,0 A
EDM0333	Curriculos e Programas	4	1	90	30	30	100		8,0 A
EDM0637	Apropriações do Urbano: a Cidade pelas Lentes e Traços de Crianças	4		60			90		9,0 A
EDM0677	Cultura Corporal: Fundamentação, Metodologia e Vivências	4		60			100		9,5 A
2016 2º. Semestre									
4800008	Estudos Independentes VIII					60			
EDA0645	Educação, Meio Ambiente e Sociedade	4		60			93		8,0 A
EDF0715	Filosofia da Educação: História do Pensamento Pedagógico	4		60			100		8,8 A
2017 1º. Semestre									
EDM0684	História das Ciências	4		60			100		9,5 A

Créditos obtidos: aula :164 trabalho : 15 total: 179 **Média ponderada: 8,5**

Créditos matriculados: aula :164 trabalho : 15 total: 179

Carga Horária Total: 2910 h (Estágio: 450 h, CP: 615 h)(Estudos Independentes: 480 h)

Classificação na turma de ingresso: 37º de 131

Média ponderada do curso: 7,4

- As notas variarão de zero a dez, podendo ser aproximadas até a primeira casa decimal (Regimento Geral, artigo 83).

- Será aprovado, com direito aos créditos correspondentes, o aluno que obtiver nota final igual ou superior a cinco e tenha, no mínimo, setenta por cento de frequência na disciplina (Regimento Geral, artigo 84).

- Um crédito aula corresponde a 15 horas de carga horária semestral, e o trabalho a trinta.

Legenda:

AU = Crédito Aula

MA = Matriculado

A = Aprovado

RA = Reprovado por Nota e Frequência

CP = Carga Horária práticas componentes curriculares

AACC = Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (Licenciatura)

I = Inscrito

IP = Inscrito em optativa Preterida

TR = Crédito Trabalho

T = Trancado

RN = Reprovado por Nota

DI = Dispensado

DS = Dispensado por prova de suficiência (Res. CoG 4844/01)

IR = Inscrição Reservada

CH = Carga Horária

CE = Carga Horária de Estágio

AE = Aproveitamento de Estudo

RF = Reprovado por Frequência

P = Pendente

IT = Inscrição em Turma Lotada

IL = Inscrição em Lista de Espera

Média Ponderada das disciplinas em que o aluno obteve aprovação (não inclui notas de AE e DS).



© 2012 by Sonia M. Vanzella Castellar e Gislaíne Batista Munhoz

Direitos desta edição reservados à Xamã Editora.
Proibida a reprodução total ou parcial, por quaisquer meios,
sem autorização expressa da editora.

Revisão: Estela Carvalho

Editoração eletrônica: Hermane Martinho Ferreira - (11) 8837-5057

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

C749 Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos
 / Gislaíne Munhoz, Sônia Vanzella Castellar
 (organiZadoras) ; Alexander Cely RodriGuez
 ... [et al.]. – São Paulo : Xamã, 2012.
 223 p. ; 23 cm.
 Inclui bibliografias.
 ISBN 978-85-7587-138-6
 1. Geografia – Estudo e ensino.
 I. Munhoz, Gislaíne. II. Castellar, Sônia
 Vanzella. III. RodriGuez, Alexandes Cely.
 CDD 910.7

Apoio:



EJR Xamã Editora
Av. Corifeu de Azevedo Marques, 1.676, c/ 1 - Vila Indiana
São Paulo (SP) - Brasil - CEP 05582-001
tel.: (11) 5083-4649 / tel/fax: (11) 5083-4229
www.xamaeditora.com.br / vendas@xamaeditora.com.br

SUMÁRIO

Apresentação	7
A construção do conhecimento geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia	13
Francisco Rodriguez Lestegás	
A pesquisa na formação inicial do professorado: contribuições a partir de uma perspectiva socioconstrutivista e investigativa	29
Ana Rivero	
As formas-contéudo do ensinar e do aprender em geografia	45
Marros Antonio C. Couto	
A Geografia como Midas é um obstáculo e um dos desafios da nossa docência	57
Nestor André Kaercher	
Educação geográfica: ensinar e aprender Geografia	73
Helena Copetti Callai	
Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados	89
Lana de Souza Cavalcanti	
Interdisciplinaridade: das concepções às representações de práticas de professores de Ciências	101
Cintia Costa	
Um currículo integrado e uma prática escolar interdisciplinar: possibilidades para uma aprendizagem significativa	121
Sônia Maria Castellar e Jerusa Vilhena de Moraes	

- JONES, M. et al. Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, Heidelberg, n. 84, p. 180-192, 2000.
- LAMBRÓS, A. *Problem-based learning in middle and high school classrooms*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2004.
- LEITE, L.; AFONSO, A. Aprendizagem baseada na resolução de problemas: características, organização e supervisão. *Boletim das Ciências*, Santiago de Compostela, n. 48, p. 253-260, 2001.
- LEITE, L.; ESTEVES, E. Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na Licenciatura em Ensino de Física e Química. In: SILVA, B.; ALMEIDA, L. (Ed.). *Actas do Congresso Galatão-Portugues de Psico-Pedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2005, p. 1.751-1.768. 1 CD-ROM.
- _____. Teamwork and PBL-based teacher education: a study on prospective science teachers' opinions. In: CARETTAS, K. (Ed.). *Outsourcing, teamwork and business management*. Nova York: Nova Science, 2009, p. 83-98.
- _____. Trabalho em grupo e aprendizagem baseada na resolução de problemas: um estudo com futuros professores de Física e Química. In: CONGRESSO INTERNACIONAL PBL 2006 ABP, 2006. *Proceedings...*. Lima: Pontifícia Universidad Católica del Peru, 2006. 1 CD-ROM.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Evolution of student interest in science and technology studies*. Policy. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/16/30/36645825.pdf>. 2006. 2 set. 2011.
- OSBORNE, J. et al. Attitudes towards science: a review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*. Colchester, v. 25 n. 9, p. 1.049-1.079, 2003.
- ROTH, W.; BARTON, A. *Rethinking scientific literacy*. Nova York: Routledge, Falmer, 2004.
- SAVERY, J.; DUFFY, T. *Problem based learning: an instructional model and its constructivist framework*. Bloomington: Indiana University/Center of Research on Learning and Technology, 2001.
- SAVIN-BADEN, M. *Problem-based learning in higher education: untold stories*. Maidenhead: Open University Press, 2000.
- SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. *Foundations of problem-based learning*. Buckingham: Open University Press, 2004.
- SIMON, S. Students' attitudes towards science. In: MONK, M.; OSBORNE, J. (Ed.). *Good practice in science teaching: what research has to say*. Buckingham: Open University Press, 2000, p. 104-119.
- SIØBERG, S. Interesting all children in "science for all". In: MILLAR, R. et al. (Ed.). *Improving science education: the contribution of research*. Buckingham: Open University Press, 2000, p. 165-186.
- SIØBERG, S.; SCHREINER, C. How do learners in different cultures relate to science and technology? *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. Instituto de Educação de Hong Kong, Hong Kong, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2005.
- TAN, O. Students' experiences in problem-based learning: three blind mice episode or educational innovation? *Innovations in Education and Teaching International*, Colchester, v. 41, n. 2, p. 169-184, 2004.
- WATTS, M. *The science of problem-solving*. Londres: Cassell Education, 1991.
- WOODS, D. *Problem-based learning: how to gain the most from PBL*. 2. ed. Hamilton: McMaster University: The Bookstore, 2000.
- YEUNG, E. et al. Problem design in problem-based learning: evaluating students' learning and self-directed learning practice. *Innovations in Education and Teaching International*, Colchester, v. 40, n. 3, p. 237-244, 2003.

GEOGRAFIA E LITERATURA:

UMA LETURA DE BORGES PARA O ENSINO DE

GEOGRAFIA

Alexander Cely Rodríguez
Núbia Moreno Lachue

Quantos quilômetros já terei andado? – disse em voz alta.

– Devo estar chegando perto do centro da Terra.

Vejmios: isso seria uns 6.500 quilômetros para baixo, me parece [...]

– Sim, essa é mais ou menos a distância...

Mis então, a que latitude ou longitude terei chegado?

(Alice não tinha a menor ideia do que são latitude ou longitude,

mas lhe pareciam palavras impressionantes, que dava gosto pronunciar).

(CARROLL, 2005, p. 19)

1 Introdução

Pensar e significar os vínculos que articulam a relação entre geografia e literatura a partir da descrição, imaginação, percepção e reflexão de diversos espaços geográficos são elementos fundamentais para o conhecimento e a compreensão das diversidades e particularidades dos espaços. Nesse sentido, é importante analisar o uso da fonte escrita, porque nos “[...] oferece muito mais possibilidades didáticas e caminhos mais inovadores, quando utilizada como meio de explorar e reconstruir as experiências e as percepções subjetivas do espaço” (MORENO; MARRÓN, 1996, p. 285).

O dito acima se fundamenta ainda mais na medida em que “[...] a geografia tem sido uma ciência da descrição, e é muito conveniente aos geógrafos aprenderem a fazê-la a partir dos bons escritores. A descrição requer sensibilidade, capacidade para selecionar os trechos essenciais, para captar o matiz e para transmitir emoção.” (LEWIS apud CAPEL, 2001, p. 12)

Neste horizonte, o presente trabalho busca aprofundar-se nesse diálogo, assim como no fortalecimento do espaço geográfico enquanto cenário de vivências subjetivas, especialmente a partir do olhar sobre as contribuições de Jorge Luis Borges acerca de leitura, percepção, imaginação e representação. Nessa ordem de ideias, o trabalho apresenta as seguintes seções:

- uma abordagem sobre a concepção do espaço geográfico particularmente referido à cidade e sua caracterização como cenário de vivências subjetivas;
- uma aproximação ao enfoque da geografia da percepção tendo em vista dar conta da observação, representação e imaginação como processos fundamentais em geografia do ponto de vista da subjetividade;
- uma interpretação da geografia em Borges a partir dos contos “El Sur”, “El muerto” e “Palermo de Buenos Aires”, de forma que seja possível dar algumas contribuições ao que se pode denominar o *mapa borgiano da geografia*;
- uma última reflexão, que à guisa de conclusão apresenta algumas aproximações sobre a relação entre geografia e literatura para a compreensão didática do ensino e aprendizagem da geografia.

2 Leituras e interpretações sobre o espaço geográfico

A partir do entoque da geografia urbana, a escola humanística permite obter maior fortalecimento da relação entre geografia e literatura, vista esta como uma nova alternativa para compreender e entender aquela, buscando, segundo Ley e Samuels (apud FRANCO, 1997), “reconciliar a ciência social e o homem, acomodar compreensão e juízo, objetividade e subjetividade, e materialismo e idealismo”. Em outras palavras, considera o indivíduo como parte integrante fundamental da explicação em Ciências Sociais, e, embora sem refletir a existência de estruturas subjacentes, propõe-se uma ciência social antropocêntrica, na qual a ação e a consciência humana desempenham papel ativo e central.

Nesse sentido, e do ponto de vista que pretende a reflexão aqui exposta, o livro *Pensar a cidade*, particularmente as reflexões e categorias expostas por Cruz Kronfly (1996), constituem-se em fortaleza e caminho para aplicar e articular a leitura borgiana sobre o espaço geográfico e o espaço urbano.

Entende-se então a colocação de Fernando Cruz Kronfly (1996) quando mostra uma leitura da cidade a partir da subjetividade do ser humano como habitante que vive nela e dela. O leitor é convidado a refletir sobre as diferentes maneiras pelas quais nós, habitantes, lemos e compreendemos o espaço geográfico, mas particularmente a cidade.

Provavelmente, a primeira coisa que se pensa a respeito de uma cidade é em sua estrutura física, suas edificações e construções. Mas a cidade é muito mais do que isso. Ela corresponde a uma série de elementos e fatores que permitem identificar o indivíduo com o lugar que habita e ocupa e desenvolver uma tensão-adaptação-resistência a esse lugar. É um espaço de interações, de mitos e superstições, de imaginários, utopias, valores, atitudes e assombros. A cidade começa a ser concebida não apenas como o lugar de vida, mas principalmente como um cenário cultural com diversas formas de ser lido, e uma delas é a literária.

De acordo com Cruz Kronfly (1996), podem-se entender cinco aspectos fundamentais no espaço urbano que definem a cidade como: 1) evocação; 2) lugar do novo nômade; 3) utopia, objeto de desejo; 4) fonte de sensações; 5) crise do sentido.

1) A cidade como evocação: ao desenvolver uma leitura literária da cidade, esta começa a ser concebida como uma estrutura cultural que reflete as diversas interpretações que seus habitantes vão gerando. Uma dessas leituras relaciona-se com a evocação que os sujeitos desenvolvem sobre ela. “Aqueles lugares sobre lugares onde estivemos um dia, objetos que nos acompanharam, casas que habitamos, ruas por que passamos, parques, enfim, constituem um passado sem o qual o sujeito às vezes sente que se desvia de seu ponto de partida.” (CRUZ KRONFLY, 1996, p. 192)

Porém, a arte de evocar não se limita à recordação: abarca instâncias mais profundas que possibilitam ao sujeito recordar e entrelaçar diversos aspectos para relacionar os espaços com suas atividades e vivências. A subjetividade do indivíduo com relação ao espaço se enche, então, de identidades e apropriações que lhe permitem reconhecer-se com e em um lugar.

Neste acionar do reconhecimento entram em jogo, de maneira particular, as emoções, sensações, percepções (auditivas, visuais, olfativas) que o sujeito adquire, constrói e vivencia e que lhe permitem, por sua vez, ampliar sua concepção de lugar e memorizar os diversos elementos que o caracterizam.

2) A cidade como lugar do novo nômade: a cidade é abordada do ponto de vista do sujeito, mas este é concebido como um nômade, uma vez que se converte em transeunte da cidade, e nesse sentido faz-se um paralelo com a caracterização do homem nômade apresentado na história da humanidade, só que o sujeito da cidade é agora concebido como um nômade urbano. Cotidianamente anda pela cidade, a lê, a cheira, a sente e a utiliza. Vai de um lugar a outro, pertence a todos os lugares, mas finalmente a nenhum. Portanto, o transeunte – que agora é uma nova forma de nômade, criação da cidade – é ao mesmo tempo constituinte e constituído.

Na vida do nômade urbano desenvolvem-se diversas concepções e percepções da cidade, e essa multiconcepção do lugar é o que permite a construção e caracterização do urbano, que se expressa, para este caso, pela literatura.

A cidade cotidiana torna-se, então, consciência de si mesma na representação que, de suas imagens mais fugazes, perceptíveis e intrascendentes, leva a cabo um artista capaz de “ver” o invisível na marejada diária, capaz de observar pequenos detalhes de “causalidade” do mundo, onde o leitor “desesquece” o fugaz e se reencontra com sua humanidade convertida em objeto de observação desse novo nômade urbano de nosso tempo. Se a cidade não é precisamente isto, que outra coisa poderia ser? (CRUZ KRONFLY, 1996, p. 200)

3) A cidade como utopia, objeto de desejo: as cidades são o resultado do mundo moderno e, mais que isso, da modernidade. São concebidas e criadas

pelos homens para cumprir objetivos e finalidades que permitam evidenciar o progresso. Enquanto progresso, a cidade converte-se num constante convite para a melhoria, as mudanças e as atualizações. É uma utopia a cidade desenvolvida, porque frente a cada novo invento aparecerá uma nova necessidade no interior da cidade.

O habitante da cidade que tem à mão a ciência e a técnica empregará todos os seus esforços para transformar permanentemente e atualizar sua cidade e, desta maneira, o habitante comum da cidade observará como ela se derruba e reconstrói graças às expectativas do desejo moderno, que busca permanentemente transformar sua cidade.

4) A cidade como fonte de sensações: o habitante nômade da cidade diariamente caminha por ela e a percorre, e desse andar emerge sua percepção. Tal percepção é interiorizada e manifestada fundamentalmente por meio dos sentidos.

Os odores, sabores, as imagens, os medos, os agrados, as vivências são sensações que refletem a relação sujeito-cidade. É, então, quando se pode metafóricamente afirmar que a cidade corresponde a um tecido de sensações.

Sensações que são registradas na intimidade de seus habitantes e nessa intimidade são geradas múltiplas concepções urbanas, que permitem olhá-la de dentro, de longe, de fora, por seu ruído, odor, forma, essência, desejo, sonho...

Desta perspectiva, a cidade é entendida como um cenário para tecer metáforas, símbolos e redes de significação que permitem ao sujeito deixar seus temores e medos frente a ela e, assim, evidenciá-la pela sensação.

5) A cidade como crise do sentido: tradicionalmente o ser humano concebeu a cidade como uma de suas máximas realizações. Ela reflete a superioridade sobre o rural e correspondia às exigências de um mundo moderno. A cidade estava feita e desenvolvida e sobre isso não havia nada mais por fazer. Contudo, esse desenvolvimento e permanente transformação trouxe consigo os excessos da condição humana, as contramãos, as permanentes migrações e a multiculturalidade.

No cenário urbano começaram a atuar diversos atores, representando cada um sua própria obra e sua própria linguagem, rompendo então com as características uniformes da cidade. Essa cidade, que havia sido criada como modelo, artefato controlável e com sentido, começou a refletir um caos e uma crise que se distanciava de todo aquele perfeito projeto de cidade.

Então, o novo nômade que divagava pela cidade encontrou-se às portas da pós-modernidade com uma cidade muito mais estranha a ele. Já não via sentido em seu espaço, não divisoa uma cartografia que lhe permitisse lê-la e entendê-la. Pelo contrário, esse que havia sido seu espaço firme e seguro, agora aparecia como uma tenda de circo que é montada e desmontada com tamanha facilidade que muitas vezes nem se percebe. Finalmente, esse nômade urbano deve assumir

as transformações de sua cidade. Derrubam-se muitas casas, zonas e parques. Lugares que haviam sido seguros agora se mostram como desconhecidos e de difícil interpretação para o nômade que pensava conhecê-la.

Aparece o sentimento de nostalgia que inunda o nômade urbano e o leva a retransmitir em seu cotidiano atual. O tempo, que é cada vez mais rápido no diário transcorrer da cidade, vai refletir nela a velocidade e, portanto, as mudanças na subjetividade serão mais profundas. Mudanças que podem ser compreendidas, dentre outras, a partir da visão da literatura enquanto alternativa para a compreensão do espaço geográfico, e que a presente reflexão busca exemplificar por meio de uma leitura de Borges.

3 A geografia da percepção como alternativa gramática do espaço

A “geografia humanística” estuda o espaço geográfico humanizado, ou seja, a apropriação e a organização do território resultantes da atuação dos grupos humanos ao longo do tempo (TORES DE CARDENAS, 1997, p. 124). A geografia humana se subdivide, segundo Torres de Cárdenas (1997), em diferentes ramos que foram estudados separadamente: a geografia social, a geografia econômica, a geografia política e a geografia cultural.

Neste enfoque da geografia deve-se propender por uma explicação e compreensão do espaço terrestre humanizado, tendo em conta que os espaços urbanos e os espaços rurais são cenários de vida da sociedade, os quais estão unidos pelos espaços contínuum.

A partir de 1960, o panorama geográfico encontra outro ponto paradigmático, quando se desenvolve todo o sistema da *geografía da percepción* e *as imágens mentals*. O propósito fundamental consiste em integrar esta disciplina científica com outros campos do saber, especificamente com a Psicologia, com o objetivo de chegar a explicações mais concretas de determinado fenómeno. Parte-se da aceitação de que o homem é o principal elemento que modifica e complementa um espaço; portanto, o essencial não é explicar o meio geográfico real, mas o que o homem percebe de acordo com suas expectativas, “já que a geografia do comportamento e da percepção pretendia responder às questões por ele postas: preocupação com o meio e os problemas sociais, orientação para o planejamento e reconhecimento de que os geógrafos, assim como o resto dos mortais, são pessoas com diferentes visões e percepções de mundo, e não observadores objetivos isentos de juízos de valor” (ESTIBÁNEZ, 1983, p. 93).

Na concepção do espaço transcorrem etapas como a percepção e a representação. Entende-se o espaço percebido como aquele que resulta do contato direto de um sujeito com um objeto específico de conhecimento; o espaço representado faz referência à evocação que o indivíduo realiza de um objeto já conhecido e manipulado. Pois bem, partindo desta visão, o indivíduo em certos momentos não faz diferença entre percepção e representação, seja por padrões

culturais ou por padrões cognitivos. “Em alguns casos não se deu o salto entre percepção e representação [...] isto é típico de muitas sociedades primitivas” (PIAGET; INHELDER apud HARVEY, 1983)

A geografia da percepção permitiu desenvolver uma nova mentalidade do espaço geográfico, portanto o problema da percepção e representação do espaço passou a ter mais importância, abrindo caminho a posteriores investigações e trabalhos em geografia. Na geografia da percepção, é importante ter presente como “A representação (ou ato pelo qual um sujeito pensa ou imagina algo organizando-o de acordo com categorias) interfere em toda realização humana de ordem intelectual ou estética” (DUBORGEL, 1981, p. 95).

Pelo enfoque da geografia da percepção, “A ideia básica é que o homem decide seu comportamento espacial, não é função do meio geográfico real, mas da percepção que aquele possui deste” (CAPEL; URTEAGA, 1985, p. 42). Uma das grandes contribuições desta tendência consiste na construção subjetiva do espaço e das explicações que se constroem a respeito, enquanto a percepção e representação do espaço têm grande valor porque não apenas enriquecem o indivíduo em uma visão do mundo, mas, como expressa Bruner (1980, p. 75), “levam o ser humano, bem equipado com suas bagagens de ação, imaginação e simbolismo, a compreender e dominar seu mundo”.

Em geografia humanista, um dos primeiros trabalhos foi o desenvolvido pelo professor Yi-Fu Tuan (1976), que se caracteriza por oferecer ao aluno a possibilidade de explorar e interpretar, por meio dos textos escritos, as diversas formas de experimentar o ambiente e as relações que o ser humano estabelece com o entorno.

Neste tipo de trabalho é muito difícil determinar um método exclusivo enquanto se está lidando com a interpretação e o sentido; é preferível conviatar tanto o professor como o estudante a construir e vivenciar intuições, sensibilidades e percepções da fonte abordada.

É importante que, uma vez trabalhada a fonte, o professor dê ênfase a que se notem na obra os sentimentos que aparecem ligados com o espaço e que estão em estreita relação com o lugar ou os lugares, dos quais o sujeito é elemento fundamental.

“Quando um professor se debruça sobre um texto escrito com o fim de aproximar-se dos objetivos propostos, pode ressaltar a interiorização do espaço, a consciência individual e a narração de experiências pessoais do entorno, o entrelaçamento e a territorialidade, a saudade ou a nostalgia por um lugar, as descrições vividas de paisagens e personagens, o uso do tempo e do espaço como referentes de uma época e de um âmbito cultural, o sentido do lugar (*sense of place*), o simbolismo, etc.” (BOIRA; REQUES, 1996, p. 125)

Quanto à percepção, a fonte literária pode ser abordada para permitir confrontar o estudante com a realidade, baseada em dados cartográficos,

estatísticos, físicos, e sua imagem ou percepção. Desta dupla confrontação aparece um conhecimento mais rico e amplo sobre o espaço, o qual evidencia a subjetividade do sujeito na relação espacial.

É importante destacar que neste campo, apesar das diversas e valiosas contribuições existentes, não se esgota sua possibilidade de instauração, na medida em que o espaço como categoria fundante da geografia e as vivências que nele se desenvolvem permitem construir permanentemente alternativas de estudo geográfico.

4 Borges e a Geografia

Durante anos eu acreditei ter-me criado em um subúrbio de Buenos Aires, um subúrbio de ruas arriscadas e ocasos invisíveis. O certo é que me criei num jardim, atrás de uma cerca com lanças, e numa biblioteca de ilimitados livros ingleses. Palermo da navalha e do violão (me asseguram) pelas esquinas, mas quem povoou minhas manhãs e deu agradável horror a minhas noites foram o pirata cego de Stevenson, agonizando sob as patas dos cavalos, e o traidor que abandonou seu amigo na lua, e o viajante do tempo, que trouxe do futuro uma flor murcha, e o gênio preso durante séculos no cântaro salomônico, e o profeta velado do Jorásán, que detrás das pedras e da seda ocultava a letra. Que havia, enquanto isso, do outro lado da cerca com lanças? Que destinos vernáculos e violentos foram-se cumprindo a alguns passos de mim, no turvo armazém ou no casual terreno baldio? Como foi aquele Palermo ou como teria sido bom que fora?... (BORGES, 1995c, p. 9-10)

Entender Borges em geografia não é tarefa tão simples, de um lado porque seu interesse, sem negar seu valor e relevância, não se centrou exclusivamente na Geografia – tiveram mais espaço os campos da Matemática, da Metafísica ou da Filosofia –, bem como porque sua obra foi, desde esta perspectiva, muito mais estudada e compreendida para os espaços literários.

Ainda assim, o interesse que a presente reflexão convoca consiste na visão disciplinar da geografia, resgatando categorias e interpretações espaciais relevantes da obra borgiana e que indubitavelmente enriquecem os denominados campos emergentes da geografia.

Como alternativa para estabelecer os diálogos entre a geografia e a literatura, apresenta-se a seguir a interpretação dos contos: “O Sul”, “O morto” e “Palermo de Buenos Aires”, sendo esta uma aproximação ao que a reflexão denominou o mapa borgiano da geografia.

Selecionar a obra de Borges não é fácil, dada sua riqueza e complexidade, razão pela qual é possível abordar outras obras suas a partir do que aqui se propõe. Mesmo assim, os contos selecionados, de maneira um tanto aleatória, assumem relevância frente à obra em si, uma vez que dão conta da geografia da percepção e das imagens mentais, no limite, da geografia mental.

Espaços e lugares que aparecem no conto	Descrição do espaço e/ou lugar	Vivência descrita no conto	Vivência descrita no conto
Buenos Aires - Rua Córdoba	"À custa de algumas privações, Dahlmann havia conseguido salvar uma estância no Sul" (p. 206)	"[...] um dos costumes de sua memória era a imagem dos eucaliptos balsâmicos e da larga casa rosada que uma vez foi carmesim. As tarefas e quem sabe a indolência retinham-no na cidade. Verão após verão contentava-se com a ideia abstrata de posse e com a certeza de que sua casa o estava esperando em um lugar preciso da planície." (p. 206)	<ul style="list-style-type: none"> • A rua • A rua na cidade • O lugar • A cotidianidade no lugar • Vegetação na cidade • Cidade dos odores • Marcos urbanos
Constituição	"A cidade às 7 da manhã não havia perdido esse ar de casa velha que a noite lhe infunde; as ruas eram como largos corredores, as praças, como pátios." (p. 208)	"Dahlmann a reconhecia com felicidade e com um princípio de vertigem; alguns segundos antes de que seus olhos a registrassem, recordava as esquinas, os cartazes, as modestas diferenças de Buenos Aires. Na luz amarela do novo dia, todas as coisas regressavam a ele." (p. 208)	<ul style="list-style-type: none"> • Lugares da cidade, como a praça ou a rua • Cidade • Assentamento urbano
Sul - Rivadavia	"Ninguém ignorava que o Sul comeria do outro lado de Rivadavia. Dahlmann costumava repetir que isso não é uma convenção e que quem atravessa essa rua entra num mundo mais antigo e mais firme." (p. 209)	"Dentro do carro buscava, entre as novas construções, a janela gradeada, a aldrava, o portal, o saguão, o pátio interno." (p. 209)	<ul style="list-style-type: none"> • Limites • Margens • Lugares da cotidianidade

Cidade	Descrição do espaço e/ou lugar	Vivência descrita no conto	Vivência descrita no conto
Estância	"Amanhã desparei na estância, pensou, e era como se a um tempo fosse dois homens: o que avançava pelo dia outonal e pela geografia da pátria, e outro, encarcerado num sanatório e sujeito a metódicas humilhações." (p. 210)	"Viu casas de tijolos sem reboco, esquinadas e compridas, a mirar infinitamente a passagem dos trens; viu cavaleiros nas estradas empoetradas; viu sangas e lagoas e fazendas; viu grandes nuvens luminosas que pareciam de mármore, e todas essas coisas eram casuais, como sonhos na planície." (p. 210-211)	<ul style="list-style-type: none"> • Cidade • Contrastes urbanos • Subúrbio • Planície • Cultivos • Morfologia do terreno • Incidência antártica
Planície	"O intolerável sol branco do meio dia já era o sol amarelo que precede o anotitecer e não tardaria em ser vermelho." (p. 211)	"[...] a planície e as horas a haviam atravessado e transfigurado. Fora, a sombra móvel do vagão se compridava até o horizonte [...] tudo era vasto, mas ao mesmo tempo era íntimo e, de alguma maneira, secreto. Dahlmann pôde suspeitar que viajava ao passado e não apenas ao Sul." (p. 211)	<ul style="list-style-type: none"> • Fenômenos atmosféricos • A planície • O horizonte geográfico
Estação de trem	"O trem laboriosamente se deteve, quase no meio do campo." (p. 212)	"Do outro lado das vias ficava a estação, que era pouco mais que uma plataforma com um telhado." (p. 212)	<ul style="list-style-type: none"> • O trem como meio de transporte • Rede férrea • A estação

Comércio – planície	"[...] o chefe opinou que podiam conseguir um veículo num armazém que lhe indicou a umas dez, doze quadras. Dahmann aceitou a caminhada como uma pequena aventura" (p. 212)	"O sol já se havia posto, mas um esplendor exaltava a viva e silenciosa planície, antes que a apagasse a noite... O armazém em algum momento havia sido vermelho, mas os anos haviam mitigado para seu bem essa cor violenta. Algo em sua pobre arquitetura lembrou-me uma gravura, acaso de uma velha edição de <i>Pablo e Virgínia</i> ." (p. 212)	<ul style="list-style-type: none"> • Entardecer • Planície • Assentamento humano na planície
---------------------	---	--	---

Quadro 1 – Conto "El sur"

Fonte: os autores, com base em: BORGES (1998).

Espaços e lugares que aparecem no conto	Descrição do espaço e/ou lugar	Vivência descrita no conto	Conceitos e categorias Geográficas no conto relevantes para o ensino de Geografia
A cidade velha (Montevideu)	"Otálora bebe com os tropeiros e depois os acompanha a uma farrá e em seguida a um casarão na cidade velha, com o sol já bem alto." (p. 34)	"No último pátio, que é de terra, os homens estendem os arreios para dormir. Observadamente, Otálora compartira essa noite com a anterior; agora já pisa terra firme, entre amigos. Inquieto algum remorso, isso sim, de não sentir saudades de Buenos Aires." (p. 34)	<ul style="list-style-type: none"> • O lugar • A cidade e o campo • Percepção do diurno e do noturno
Tacuarembó	"[...] propõe a ele ir ao Norte com os demais para trazer uma tropa. Otálora aceita; pela madrugada estão a caminho, rumo a Tacuarembó." (p. 34)	"Começa então para Otálora uma vida diferente, uma vida de vastos amanheceres e de jornadas que têm o cheiro do cavalo. Essa vida é nova para ele, e às vezes atroz, mas já está em seu sangue, pois, assim como os homens de outras	<ul style="list-style-type: none"> • O lugar e o cotidiano • A planície • Descrição • Cotidianidade do gáúcho • Fenômenos meteorológicos

Rio Grande do Sul	"Alguém opina que Bandeira nasceu do outro lado do Quaraí, no Rio Grande do Sul." (p. 35)	"[...] isso, que deveria rebaixá-lo, obscuramente o enriquece de selvagens populosas, de lamaçais, de inextricáveis e quase infinitas distâncias. Aos poucos, Otálora entende que os negócios de Bandeira são múltiplos e que o principal é o contrabando." (p. 35)	<ul style="list-style-type: none"> • A região • Selvas e pântanos • Conceito de proximidade e distância • Atividades comerciais
O Norte	"Dias depois, chega-lhes a ordem de irem para o Norte. Param em uma estância perdida, situada em qualquer lugar da interminável planície" (p. 37)	"Nem árvores nem um riacho a alegoram, o primeiro sol e o último a golpeiam. Há currais de pedra para o gado, que tem grandes chifres e está necessitado. <i>El Suspiro</i> é o nome desse pobre estabelecimento"	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos cardais • Planície - Pampa • Temperatura • Aridez

Quadro 2 – Conto "O morto"

Fonte: os autores, com base em: BORGES (2000).

Espaços e lugares que aparecem no conto	Descrição do espaço e/ou lugar	Vivência descrita no conto	Conceitos e categorias Geográficas no conto relevantes para o ensino de Geografia
A chácara e o matadouro	"Nas marcas de Palermo estão a chácara decente e o matadouro vulgar; também não falava em suas noites alguma lancharde de trabandista holandesa que atracava no baixo, ante o capim vergado." (p. 16)	"Recuperar essa quase imóvel pré-história seria teer incessantemente uma crônica de processos infinitesimais: as etapas da distraidá marcha secular de Buenos Aires sobre Palermo, então alguns varcos terrenos alagadiços às costas da pátria... o campo aberto sem nada a fazer; as pegadas do pisoteio insistente de uma fazenda, rumo aos currais do Norte; um camponês (contra a madrugada) que se apeia do cavalo rendido e lhe degola o largo pescoço; uma fumaça que se desentende no ar." (p. 16-17)	<ul style="list-style-type: none"> O lugar A cidade e o campo Ação antrópica no lugar
Palermo	"Palermo era desprecupada pobreza" (p. 20)	"A figueira escurrecia sobre o tapume; as varandas de modesto destino davam a dias iguais; a perdida corneta do vendedor de amendoins explorava o anoitecer. Sobre a humildade das casas não era raro algum vaso de alvenaria, coroadado aridamente de tunas; planta sinistra que o dormir universal das outras parece corresponder à barriga de pesadelo, mas que é tão sofrida realmente e vive nos terrenos mais	<ul style="list-style-type: none"> Bairro Desenho arquitetônico Espaços privados e públicos Descrição de lugares

As ruas	"Só umas ruas - Serrano, Canning, Coronel" (p. 21)	ingratos e no ar deserto, e a consideram distraidamente um adorno. Havia felicidades também: o alegre do pátio, o andar entoadado do compadre, a balaustrada com espaços de céu... O Botânico, esteiro silencioso de árvores, pátria de todos os passeios da capital, como a esquiada com a desmantelada praça de terra; não como o jardim zoológico, que se chamava então <i>Las Fieras</i> e estava mais ao norte." (p. 20-21)	<ul style="list-style-type: none"> A rua
Palermo	"Até o confim com Balvanera, até o leste abundavam os casarões com reta sucessão de pátios." (p. 22)	"Os casarões amarelos ou pardos com portas em forma de arco - arco repetido e espetacularmente no outro saguão - e com delicada cancela de ferro. Quando as noites impacientes de outubro levavam cadeiras e pessoas para a calçada e as casas aprofundadas se deixavam ver até o fundo e havia luz amarela nos pátios; a rua era confidencial e leviana e as casa ocas eram como lanternas em fila." (p. 22)	<ul style="list-style-type: none"> A casa A rua O bairro A estação térmica

Palermo	"Até o oeste que dava à miséria gringa do bairro, sua desnudez." (p. 23)	"Até o oeste havia becos de pó que se iam empobrecendo tarde afora; havia lugares em que um galpão da ferrovia ou um oco de pilas ou uma brisa quase confidencial mal inauguravam o pampa. Ou, se não, uma dessas casas pequenas sem rebocar, de janela baixa, de grade – às vezes com uma esteira amarela atrás, com figuras – que a solidão de Buenos Aires parece ciliar, sem participação humana visível." (p. 23)	<ul style="list-style-type: none"> • Limites - margens • Marginalidade
Maldonado	"No Maldonado reava o malevão nativo e o substituíam o cabrés, gente com quem ninguém queria meter-se, pela perigosa boa memória de seu rancor, por suas punhaladas traiçoeiras a longo prazo." (p. 23-24)	"Ai se entristecia Palermo, pois as vias de ferro do Pátrio margearam o arroio, descarregando essa peculiar tristeza das coisas escravizadas e grandes, das barreiras altas, como vara de carreta em descanso, das retas [...] plataformas." (p. 24)	<ul style="list-style-type: none"> • Descrição do lugar
Maldonado	"Do não restará nada a não ser nossa recordação alta e solitária, a melhor cómeida argentina e os dois tangos que se chamam assim." (p. 24)	"Pensando bem, não creio que Maldonado fosse diferente de outras localidades mais pobres, mas a ideia de sua gentilha, excedendo-se em bordéis decalados à sombra da inundação e do fim, mandava na imaginação popular. No que se refere à realidade, é fácil observar que os bairros mais pobres costumam ser os mais desanimados e que neles floresce uma decência amedrontada." (p. 24-25)	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do bairro • Representação • Realidade social

Palermo	"Até na água saina do rio, até no bosque se fazia duro o bairro." (p. 25)	"A primeira edificação dessa ponta foram os maldouros do Norte, que ocuparam umas 18 quadras... E, mesmo tendo os currais desaparecido nos anos 70, a figura é típica do lugar, atravessado sempre de fazendas – o cemitério, o hospital Rivadavia, a prisão, o mercado, o depósito municipal, o presente lavadouro de lãs, a cervejaria, a quinta de Hale – com a pobreza de golpeados desfinos ao redor." (p. 25-26)	<ul style="list-style-type: none"> • O bairro • Os lugares do bairro • Bens e serviços • Descrição
Rua de Chavango	"O último boliche do caminho era <i>La Primera Luz</i> " (p. 26)	"[...] de cegas ruas obstruídas sem ninguém, e por fim, depois de cansadas voltas, uma humana luz de armazém. Entre os fundos do cemitério coroados do Norte e os da Penitenciária, ia-se incorporando de pó um subúrbio chato e despedaçado, sem rebocar: sua notória denominação, a Terra do Fogo. Escumbros do princípio, esquinas de agressão ou de solidão, homens furtivos que se chamam assobiando e que se dispensam de sopetão na noite lateral dos becos. O bairro era uma esquina final." (p. 26-27)	<ul style="list-style-type: none"> • A rua • A cidade-noturna • Espaço da insegurança • Espaço do ruído • Limites - margens

Quadro 3 – Conto "Palermo de Buenos Aires"

Fonte: os autores, com base em: BORGES (1995b).

Analisando minuciosamente o trabalho realizado com os contos e à luz da obra do autor, é possível entender como Borges aborda a geografia em ocasiões redefinindo-a no que tange a seus conceitos ou a sua simbologia, articulando, nesses novos olhares, alternativas espaciais. De acordo com Daton (2003),

existem quatro formas principais mediante as quais Borges define a geografia, a saber, a geografia que:

- 1) Expressa o espaço real cuja localização não se detalha;
- 2) Da conta do espaço imaginário;
- 3) Informa a localização espacial e temporal dos lugares;
- 4) Corresponde a uma disciplina científica.

Introduzir Borges em geografia possibilita que aspectos como a aglomeração urbana, a superposição, a simultaneidade, a multidimensionalidade espacial e temporal, o labirinto do espaço urbano e a vivência na cidade – os quais no item inicial da presente reflexão convergem com as proposições de Cruz Kronfly, particularmente na cidade como evocação, fonte de sensações e crise do sentido – sejam compreendidos a partir de marcos borgesianos do conhecimento espacial, permitindo:

- Redefinir os objetos geográficos porquanto em diversas ocasiões as descrições dos lugares correspondem a representações de outros sobre os lugares, e por isso é fundamental recuperar a experiência e o contexto do e sobre o lugar.
- Reforçar as dimensões geográficas dos espaços, dadas as diferenças locais e temporais.
- Compreender que os espaços representam lugares e tempos como atos irrevogáveis.
- Incorporar diversas gramáticas nos lugares, dado que estes são complexos, contrastantes e prova da subjetividade. “A planície (terra de seus antepassados), os subúrbios (a paisagem de sua juventude) e a cidade (o destino por escolha) foram definidos em termos literários, não meramente geográficos. Para Borges, não bastam os atributos externos, objetivos, verificáveis; a definição deve ter um significado pessoal, que se situe para além das palavras e que seja compreensível apesar das palavras.” (DADON, 2003, p. 5)
- Percerber o espaço geográfico, e particularmente o urbano, do ponto de vista dos sentimentos e das emoções. Isso instaura a possibilidade cada vez mais clara de classificar os espaços geográficos de acordo com suas texturas, cores, odores e sentidos.
- Reconhecer a denominada tensão borgiana, como aquela que expressa a realidade de maneira multiforme e variável, atravessada pelo essencial e o circunstancial, e que de forma particular se dispõe no espaço.
- Compreender que “a geografia é convocada para ser metáfora da literatura” (DADON, 2003, p. 9), ambas mostram aproximações, vivências, categorias e imaginários do espaço.
- Fortalecer a imaginação desde e para o estudo dos espaços, de modo que o geógrafo, e melhor ainda, a docência da geografia possa “colocar novos problemas, para desenhar programas de investigação, para imaginar mundos novos, para pensar em alternativas e em novas formas de organização social” (CAPEL, 2001, p. 18)

- Aprofundar a descrição como elemento fundamental para a geografia. Antes de tudo porque nas obras de Borges, mais que uma construção geográfica, predomina a descrição das ruas, dos subúrbios, das platôformas, do quartirão, da quadricúla, das planícies, das sensações térmicas, a vivência do sujeito no lugar entre outros. Então a descrição deve arraigar-se com maior força entre os geógrafos e converter sua prática em opção fundante para a compreensão do espaço.

5 A guisa de conclusão

O presente artigo esteve acompanhado de maneira transversal pela aposta reflexiva dos autores nos campos emergentes em Geografia, de maneira que a partir deles seja viável pensar alternativas diversas para a compreensão e inovação de possibilidades de ensino e aprendizagem da referida disciplina.

Nesse sentido, as leituras e interpretações sobre o espaço geográfico, a geografia da percepção como alternativa gramática do espaço e o olhar sobre Borges e a Geografia, ao serem tecidos e significados, constituem-se num marco referencial que permite aprofundar a relação geografia e literatura, uma vez que:

- Existem diferentes formas de trabalhar fontes em geografia, seja no trabalho docente ou no de pesquisa.
- Emprega-se a fonte literária de várias maneiras, mas de modo particular resgata-se o uso da fonte escrita a partir do subjetivo, evidente na obra de Borges e na forma como desenha e significa os espaços, os quais se encadeiam com a geografia da percepção.
- É possível asseverar que o uso da fonte literária permite seu nexo com o paradigma que caracterizou a geografia até os anos 1960, o qual está ligado à geografia humanista e à geografia da percepção e do comportamento, dado que a subjetividade como elemento transversal dá conta de como se vive no lugar e não exatamente do que é o lugar.
- Talvez seja neste campo que se tenha o auge do uso da fonte literária, uma vez que esta se aproxima em caráter especial à interpretação e à subjetividade.
- Coexiste uma demanda para pensar novas alternativas em geografia, posto que “os geógrafos devemos construir geografias, fabular arquiteturas, propor mundos alternativos, e talvez também pensar na forma de encontrar o fio para ajudar as pessoas a se orientarem no labirinto do universo, uma imagem cara igualmente a Borges” (CAPEL, 2001, p. 31).
- É preciso construir maiores nexos entre as formulações da geografia da percepção e as imagens mentais com as denominadas geografias pessoais, as quais se combinam com a fantasia e o imaginário, de modo que é necessário o aprofundamento em pesquisas com esta perspectiva. A respeito dos contos de Borges apresentados no artigo, são uma evidência das referidas – necessárias e interessantes – possibilidades, sustentadas, por sua vez, no olhar de Cruz Kronfly à cidade.

- Existe um caminho para refrescar o ensino da geografia a partir da vivência no espaço, de modo que seja viável construir visões alternativas e inovadoras para ser e estar no lugar, no espaço de vida, assim como Dameri "Esclareceu que um Aleph é um dos pontos do espaço que contém todos os pontos" (BORGES, 1995, p. 187).

Referências

- BORGES, J. L. *El Aleph*. Madrid: Alianza, 1995.
- _____. El muerto. In: _____. *El Aleph*. 5ª reimp. Madrid: Alianza, 2000. p. 32-40.
- _____. *Paderno de Buenos Aires*. In: _____. *Evaristo Carriego*. Madrid: Alianza, 1995b.
- _____. *Prólogo a "Evaristo Carriego"*. Madrid: Alianza, 1995c. p. 9-10.
- _____. *El Sur*. In: _____. *Ficciones*. Madrid: Alianza, 1998. p. 205-216.
- BOIRA, M. J. V.; REQUES, V. P. *Las fuentes literarias y documentales en geografía*. In: MORENO, J. A.; MARRÓN, G. M. J. *Enseñar Geografía: da teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis, 1996. p. 277-295.
- BRUNER, J. *Acción, pensamiento e linguagem*. Madrid: Pablo del Río, 1989.
- _____. *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río, 1980.
- CAPELL, H. *Dibujar el mundo*. Borges, la ciudad e la geografía del siglo XXI. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2001.
- CAPELL, H.; URTEAGA, L. *Las nuevas geografías*. Barcelona: Salvat, 1985.
- CARROLL, L. *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas: a través del espejo e que encuentro*. Alhambra. Buenos Aires: Longseller, 2005.
- CRUZ KRONFLY, F. *Las ciudades literarias*. In: GIRALDO E.; VIVIESCAS F. (Org.). *Pensar la ciudad*. Bogotá: Tercer Mundo, 1996. p. 191-213.
- DADON, B. J. *Borges, los espacios geográficos e los espacios literarios*. *Scripta Nova*: revista electrónica de geografía e ciencias sociales da Universidad de Barcelona, Barcelona, v. VII, n. 145, jul. 2003. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-145.htm>. Acesso em: 16 set. 2011.
- DUBORCEL, B. *El dibujo del niño: estructuras e símbolos*. Barcelona: Paidós, 1981.
- ESTÉBANEZ, J. *Tendencias e problemática actual de la geografía*. Madrid: Kapelusz, 1983. (Colección Círcel).
- FRANCO, M. C. et al. *Geografía e ambiente*. Bogotá: Universidad de la Sabana, 1997.
- HARVEY, D. *Teorías, leyes e modelos en geografía*. Madrid: Alianza, 1983.
- LYNGH, K. *La imagen de la ciudad*. México: Alianza, 1984.
- MORENO, J. A.; MARRÓN, G. M. J. (Org.). *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis, 1996.
- PIAGET, J. *Seis estudios de Psicología*. Sanitaté de Bogotá: Labor, 1994.
- RODRÍGUEZ, M. E. A. *Geografía conceptual*. Bogotá: Tercer Mundo, 2000.
- TORRES DE CARDENAS, R. *Geografía humana*. In: FRANCO, M. C. et al. *Geografía e ambiente*. Bogotá: Universidad de la Sabana, 1997. p. 123-163.
- TOKO, J. *La ciudad e la imagen*. In: GARCIA, M. B. (Org.) *La imagen de la ciudad en las artes e en los medios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000. p. 463-485.
- TUNAN, Y.-F. *Humanistic geography*. *Annals of the Association of American Geographers*, Minneapolis, n. 66, p. 266-276, 1976.

O CINEMA E A NATUREZA DA CIÊNCIA: RELAÇÕES POSSÍVEIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Elson Rodrigues Santana
Agnaldo Arroio

1 Introdução

O ensino de Ciências não se resume à apresentação de definições científicas, pois envolve também o desenvolvimento de procedimentos que permitam ao aluno compreender o mundo, a realidade em que vive, e que o habilitem, como cidadão e indivíduo, a utilizar estes conhecimentos em seu cotidiano. Assim, não basta apenas a apropriação dos conceitos científicos: também é necessária uma compreensão da própria natureza da ciência. Cabe, portanto, ao professor, diante de uma proposta de ensino, promover, de forma integrada com os conceitos científicos, reflexões sobre a própria natureza da ciência e sua relação com a tecnologia e a sociedade. É notório que tal argumentação pode encontrar resistências para ser utilizada em sala de aula, pois normalmente existe certa dificuldade dos professores em compreenderem o tema ou eles até mesmo nunca obtiveram formação e informação para esta temática, como descreve Santana (2009). Ao propor uma inserção dos aspectos da epistemologia da ciência, não pretendemos que os professores tenham uma formação que cultive um modo ou um método de se fazer ciência, mas uma visão que permita discutir com os alunos todas as possibilidades de questionamentos que podem aparecer em determinadas situações.

Ao concluir um artigo no qual aborda as concepções de professores sobre a natureza da ciência, Harres (1999) cita Porlán, destacando a importância em se conhecer as concepções dos professores tanto do ponto de vista do ensino de Ciências quanto sobre a natureza da própria ciência, pois, a partir da compreensão de tais concepções, poderia ser construída uma proposta de formação de professores que os levasse a uma postura reflexiva sobre suas compreensões da própria didática da ciência e também da natureza do conhecimento científico.

No mesmo artigo, Harres (1999) destaca os resultados de várias pesquisas que trabalharam com as concepções inadequadas da natureza da ciência, mais comumente encontradas nos estudantes, conforme segue:

- a consideração do conhecimento científico como absoluto;
- a ideia de que o principal objetivo dos cientistas é descobrir leis naturais e verdades;

ANEXO G – Análise da SD

Capítulo 6

Objetivo:
Desenvolver a noção de urbanização.

Conceitos:
Cidade, urbanização e tempo.

A cidade e o processo de urbanização

Neste capítulo, você vai estudar como ocorre a urbanização das cidades. Vamos começar observando o que aconteceu com a cidade do Rio de Janeiro.

Praça Marechal Floriano



Reprodução

... no passado...



Reprodução

... e no presente.

Aterro do Flamengo



Reprodução

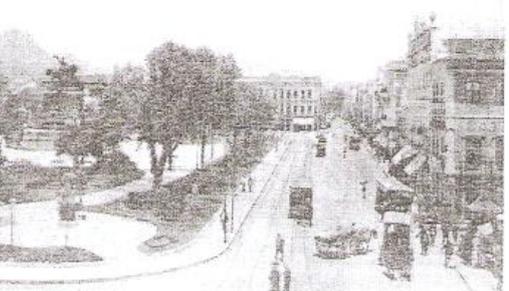
... no passado...



Reprodução

... e no presente.

Praça Tiradentes



Reprodução

...no passado...



Reprodução

... e no presente.

Seria interessante resgatar o que o aluno sabe a respeito de cidade e campo. Converse sobre quais os marcos que existem na cidade que o levam a perceber o processo de urbanização. Depois, registre o conhecimento prévio a partir das atividades 1 e 2.

1 O que indica mudanças na cidade?

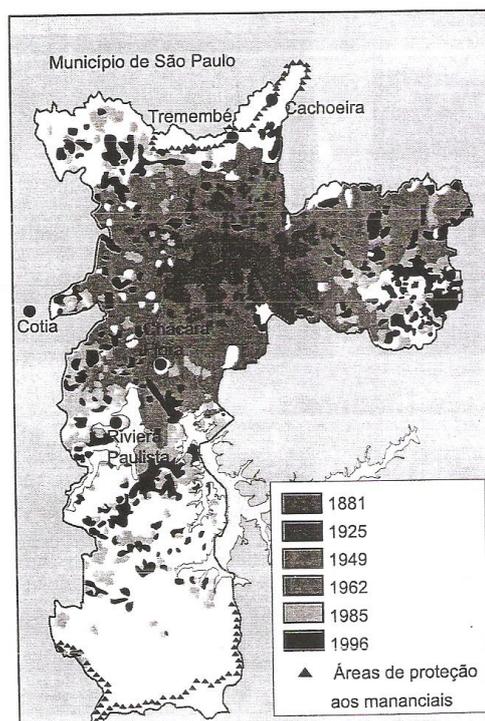
Os tipos de transporte, o número de pessoas, os prédios, etc.

2 Escreva os elementos que estão presentes nos dois períodos de cada um dos lugares.

a. Praça Marechal Floriano O prédio da praça, as árvores

b. Aterro do Flamengo O morro, as árvores.

c. Praça Tiradentes O monumento da praça, as árvores, a avenida.



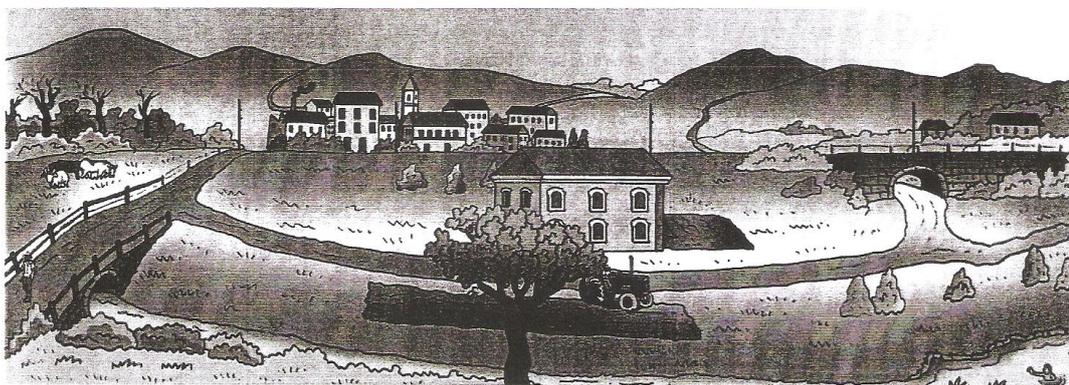
Para você compreender a cidade, o crescimento populacional e a urbanização no século XX, é importante conhecer e analisar os diferentes tempos históricos que, a partir do trabalho dos grupos sociais, foram organizando os lugares.

Observe o mapa do município de São Paulo.

É possível notar que houve um crescimento no Município de São Paulo em 50 anos. A urbanização caracteriza-se por um processo relacionado ao aumento da população urbana, considerando a migração do campo, as atividades econômicas e os aspectos culturais dos grupos sociais pertencentes ao município.

Agora, observe esta cidade. Ela foi se modificando ao longo do tempo.

1º momento



3 Descreva a cidade da ilustração.

Observamos o leito do rio, uma ponte, um sobrado, várias casas ao fundo, postes, um lago e a área de produção agrícola.

4 Quais são os elementos naturais que existem nesse lugar?

Morros, rio e vegetação (parte de uma mata).

- 5 Dê uma característica do possível modo de vida da população local.

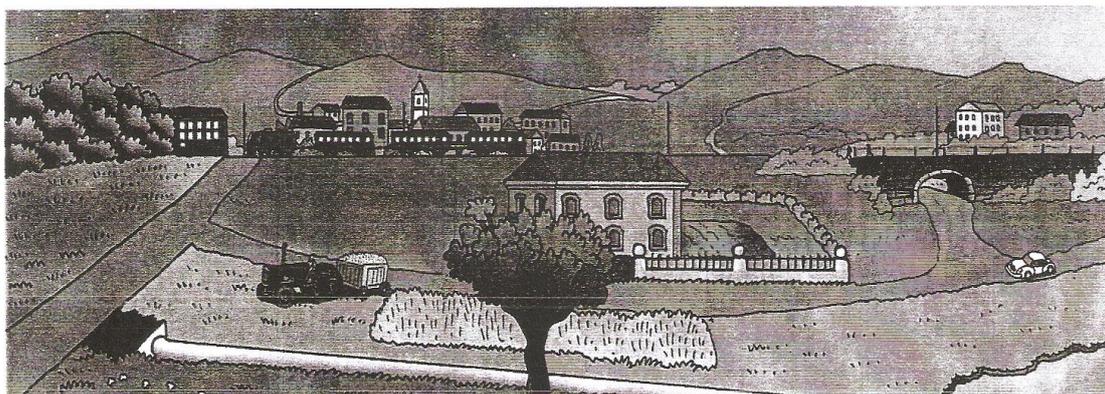
As pessoas circulam a pé, a cidade parece pouco movimentada e a atividade econômica é a agricultura.

Estamos trabalhando as noções de transformação, tempo e lugar. Chame a atenção do aluno para todos os detalhes das imagens, inclusive as cores utilizadas, que podem estar relacionadas com as mudanças do tempo da natureza.

Ao observar as paisagens, é possível notar que as mudanças ocorridas estão relacionadas às necessidades do grupo social que vive nessa cidade. Com o aumento da população, o movimento ficou mais intenso.

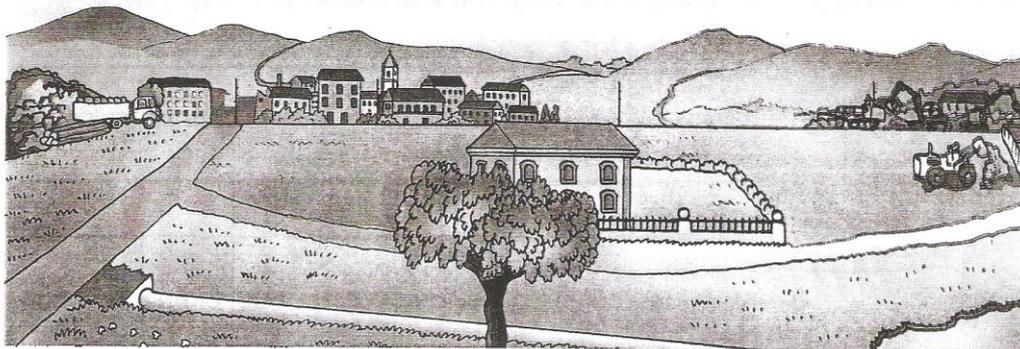
- 6 Agora, descreva as ilustrações que representam o 2º, 3º e 4º momentos.

2º momento



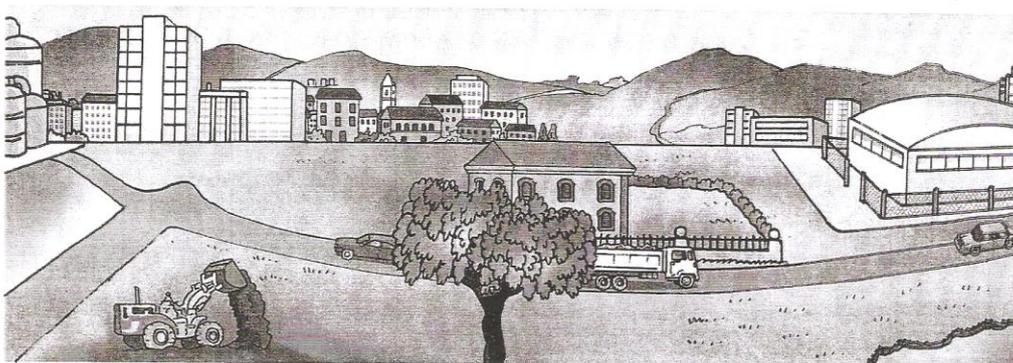
Há mais estradas e ruas, construções de moradias, de avenida e ferrovia.

3º momento



Nota-se o desmatamento e início de uma construção, a canalização de parte do rio, o fechamento do túnel debaixo da ferrovia, a
 construção de estradas.

4º momento



Foram construídas vias de circulação - rodovias e uma fábrica. A área agrícola foi reduzida e há mais movimento de automóveis.

7 Quais foram as mudanças provocadas pelo trabalho dos homens?

A construção de estradas, de prédios, de fábricas, o asfaltamento das ruas, a canalização dos rios, a fabricação de automóveis e tratores.

8 Além das construções, que outras transformações você notou?

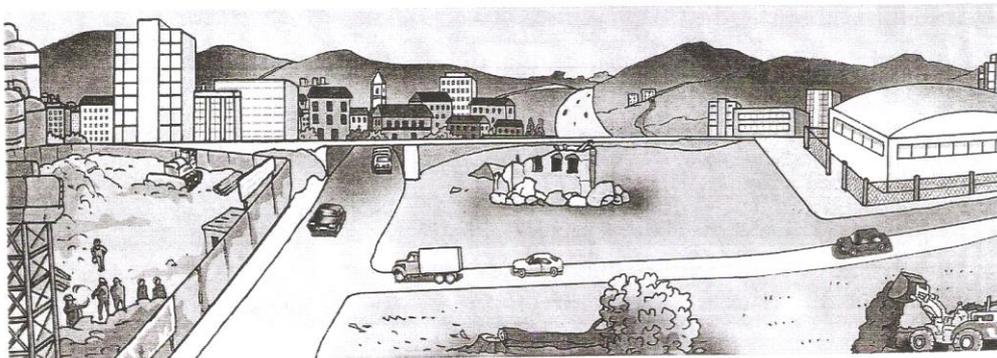
No 4º momento, a área da plantação diminuiu.

Nessa atividade, chame a atenção para as mudanças em relação às estações do ano, que também alteram a paisagem, comparando assim os tipos de mudança: a primeira relacionada com o trabalho humano e a segunda em função da dinâmica da natureza. Chame a atenção para as mudanças que ocorreram nas técnicas (tipo de fábrica, automóvel, instrumentos de trabalho).

Vamos continuar observando as mudanças dessa cidade.

9 Quais mudanças estão ocorrendo no 5º e 6º momentos?

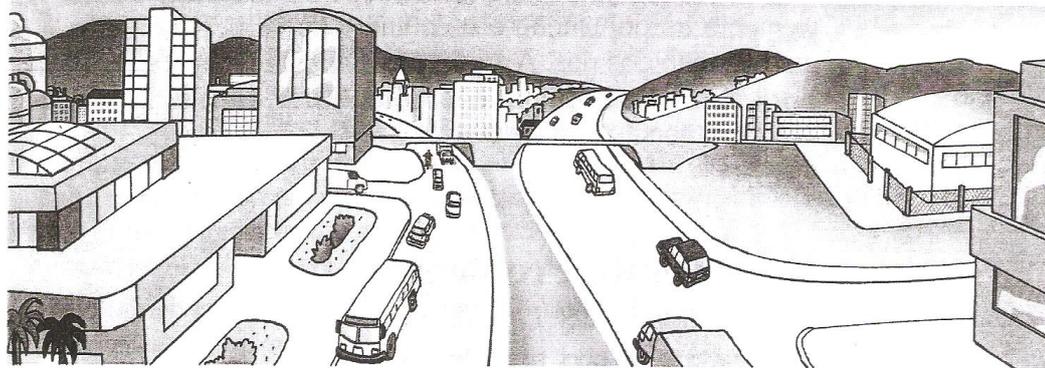
5º momento



Foram construídos prédios, torres e túneis. Diminuiu ainda mais a área de plantação e a casa que aparecia desde o início foi

demolida. Construíram uma estrada no morro e aumentou a circulação de automóveis.

6º momento



Muitos prédios e casas foram construídos, as avenidas ocuparam a área das plantações, intensificou-se o número de automóveis e caminhões.

10 Escreva o nome de três elementos que representam mudanças no ritmo da cidade acima.

Vias de circulação, metrô, automóveis, prédios.

11 O que ainda permanece na cidade ?

Não há permanência de nenhum elemento. Tudo foi transformado.

Essas atividades estão relacionadas com a noção de tempo – permanência e mudança – importantes para a compreensão de tempo histórico. Chame a atenção para outros lugares que os alunos conheçam. Outro aspecto importante para conversar com eles é o da expansão da área urbana em função do crescimento populacional - dê outros exemplos. Essa é a dimensão que estamos dando também para a atividade "Resolvendo problema". O texto apresentado tem a finalidade de relacionar tempo e mudança da paisagem, a partir do crescimento populacional. Os desenhos irão ajudar os alunos a compreender a noção de processo de urbanização.

Nessa cidade, o crescimento apresenta-se no aumento das vias de circulação com a construção de avenidas e ruas, no aumento da população e do número de fábricas, prédios e a canalização dos rios. A área que estava destinada à produção agrícola foi, aos poucos, ocupada por outras atividades, principalmente a industrial.

Resolvendo Problema

12 Leia o texto com atenção.

As cidades contínuas

3

Todos os anos nas minhas viagens faço escala em Procópio e hospedo-me no mesmo quarto da mesma pensão. Desde a primeira vez, fiquei encantado ao contemplar a paisagem que se vê abrindo a cortina da janela: um fosso, uma ponte, um pequeno muro, uma sorveira, um campo de espigas de milho, um espinhal com amoras, um poleiro, um costado amarelo de colina, uma nuvem branca, um pedaço de céu azul em forma de trapézio. Tenho certeza de que a primeira vez não havia ninguém; foi só no ano seguinte que, por um movimento no meio das folhas, pude distinguir uma cara redonda e chata que roía uma espiga de milho.

No ano seguinte, havia três pessoas em cima do pequeno muro, e ao retornar vi seis, sentados em fila, com as mãos nos joelhos e umas sorvas num prato. Todos os anos, assim que entrava no quarto, abria a cortina e contava algumas caras a mais: dezesseis, incluindo aqueles no fundo do fosso; vinte e nove, oito dos quais empoleirados na sorveira; quarenta e sete, sem contar os que estão no poleiro.

Assemelham-se, parecem gentis, têm sardas no rosto, sorriem, alguns com a boca suja de amoras. Logo vi toda a ponte cheia de tipos com a cara redonda, agachados

porque não tinham mais espaço para se mover; mascavam as espigas de milho, depois roíam os sabugos.

Assim, ano após ano, vi o desaparecimento do fosso, das árvores, do espinhal, escondidos por barreiras de sorrisos tranquilos em caras redondas que se movem mastigando folhas. Não se tem idéia, num espaço limitado como o da plantação de milho, de quanta gente ela pode conter, especialmente se postos sentados com os braços em torno dos joelhos, imóveis. (...)

Italo Calvino. *As cidades invisíveis*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991, p. 132-3.

a. Faça nos quadros um desenho que represente cada parágrafo do texto.

1º parágrafo

2º parágrafo

3º parágrafo

Empty rectangular box for notes related to the 3rd paragraph.

4º parágrafo

Empty rectangular box for notes related to the 4th paragraph.

b. O que aconteceu nessa cidade?

Aumentou o número de pessoas no campo e o narrador não tinha mais a vista da paisagem dos anos anteriores.

Four horizontal lines for writing an answer to question b.

c. Quantos anos se passaram aproximadamente para ocorrer essas mudanças na plantação de milho?

Pelo menos quatro anos, desde a primeira vez.

d. Grife no texto, com vermelho, frases que caracterizam o aumento do número de pessoas.

e. Pode-se afirmar que o aumento do número de pessoas contribui para o crescimento das cidades? Por quê?

Sim, porque quando há aumento populacional a cidade precisa ampliar sua infra-estrutura: mais transporte, ruas, escolas,

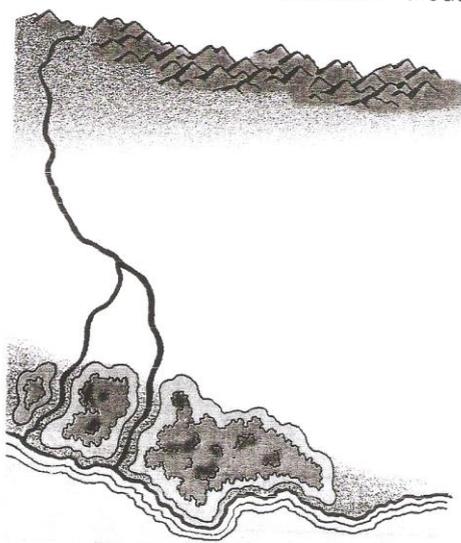
hospitais para atender à população. Todos esses exemplos interferem na expansão dos centros urbanos.

O aluno deve perceber que a população e o crescimento da área urbana estão relacionados entre si e que caracterizam o processo de urbanização.

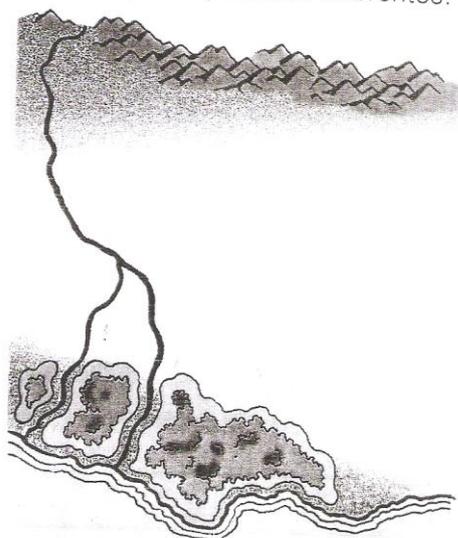
Na medida em que a cidade foi se expandindo, as atividades econômicas foram estimuladas, como: comércio, serviços, turismo, setor financeiro. A cidade de São Paulo, por exemplo, tornou-se a **capital industrial**, comandando durante muitos anos a produção industrial. Mais recentemente, vem se tornando a **capital financeira e dos serviços**, responsável pela formação de novas atividades econômicas, como as telecomunicações e de informática.

A cidade foi se modificando aos poucos com a construção de prédios modernos, de avenidas e ruas mais largas e o aumento do tráfego de automóveis, tornando o trânsito mais intenso. Novas técnicas foram incorporadas e diminuíram as distâncias, em função da modernização dos transportes. Todas essas mudanças caracterizam o processo de urbanização, criando uma nova forma de se organizar os lugares.

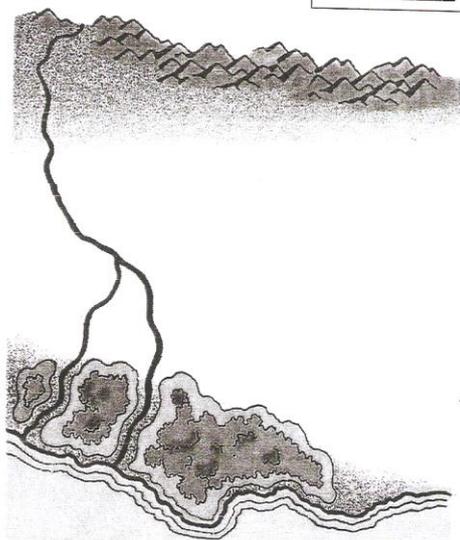
13 Agora, você vai desenhar quatro momentos da sua cidade em diferentes períodos. Imagine que sua cidade está representada nestes mapas. Coloque bairros, praças, avenidas e outros lugares nos quatro períodos diferentes.



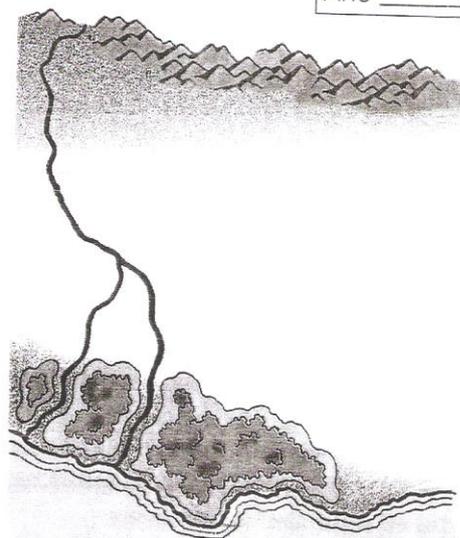
Ano _____



Ano _____



Ano _____



Ano _____

a. Escreva como ocorreu a expansão da sua cidade.

Resposta pessoal. Houve crescimento dos bairros, ampliação das áreas residenciais, industriais e comerciais, canalização de

rios, etc.

b. Quais são os traços que marcam o crescimento da sua cidade?

Resposta pessoal.

c. Quais elementos naturais foram modificados?

Resposta pessoal.

d. Ao representar o crescimento urbano da sua cidade, você preservou alguma área verde? Por quê?

Resposta pessoal.



- 14** Façam uma colagem com imagens e textos para contar a história da sua cidade. Depois de pronto, apresentem para a classe.

Essas atividades têm o objetivo de trabalhar com leitura e elaboração de mapa, a partir da sistematização das noções cartográficas – proporção, localização, limites, legenda, visão vertical, área e formas de representação.

ANEXO H – Programa disciplina

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PEDAGOGIA – 2017

DISCIPLINA: METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Profª Paula C. Strina Juliasz

Profª Sonia M. Vanzella Castellar

OBJETIVOS

- Compreender os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Geografia nos anos iniciais da Educação Básica;
- Refletir sobre práticas cotidianas na cidade como referência para a construção do pensamento espacial e dos conceitos da Geografia Escolar para os anos iniciais;
- Compreender a Cartografia como conteúdo e como linguagem para pensar o espaço urbano e a relação cidade-campo;
- Elaborar atividades de aprendizagem para os anos iniciais e Educação Infantil, articulando diferentes linguagens e metodologias na construção de conceitos estruturantes da Geografia Escolar;
- Analisar os espaços de educação não-formal sob o ponto de vista do desenvolvimento do pensamento espacial.

CONTEÚDOS

I Unidade: Fundamentos para ensinar Geografia nos anos iniciais

Texto 1: CALLAI, H. C. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. **Espaços da escola**. Editora Unijuí. Ano 12. Jan/mar. 2003, p. 11-14.

Texto 2: SANTOS, M. Paisagem e espaço. _____. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 20 – 26.

Texto 3: MOREIRA, R. Conceitos, categorias e princípios lógicos para o método e o ensino de geografia. In: _____. **Pensar e ser em geografia**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011

Textos complementares

Texto 4: CAVALCANTI, L. DE S. Geografia Escolar e a construção de conceitos no ensino. In: _____. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 87 – 136.

Texto 5: CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno CEDES: Educação Geográfica e as teorias de aprendizagem**. v. 25, n. 66, 2005.

II. Unidade: A Cartografia e diferentes linguagens como metodologia de ensino

Texto 6: CASTELLAR, S. M. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. **Novos rumos da Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2011.

Texto 7: ALMEIDA, R. D. Cartografia e Infância. **VI Colóquio de Cartografia para Crianças**, 2009.

Texto 8: GREIG, P. Representação dos volumes e organização do espaço. In: _____. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 93 – 121.

Texto 9: PAGANELLI, T. I. Para a construção do espaço geográfico na criança. In: ALMEIDA, R. D. De. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto: 2007, p. 43 – 70.

Texto complementar

Texto 10: ALMEIDA, R. D. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: ALMEIDA, R. D. De. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto: 2007, p. 145 - 172.

Texto 11: CASTELLAR, S.; VILHENA, J. O uso das diferentes linguagens em sala de aula. In: _____. **Ensino de Geografia**. São Paulo: CENGAGE Learning, 2011, p. 65 – 98.

III Unidade: O currículo e a cidade como referência e como conteúdo de ensino da Geografia

Texto 12: CASTELLAR, S. M. V. A cidade como método de estudo na Educação Geográfica. In: LANCHE, N. M.; RODRIGUEZ, A. C. **Ciudades Leidas Ciudades Contadas**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco J. De Caldas, 2011.

Texto 13: ROSS, J. L. S. São Paulo: a cidade e as águas. In: CARLOS, A. F. A. **Geografias de São Paulo**. São Paulo: Contexto, 2004.

Texto 14: JACOBS, J. Os usos das calçadas. In: _____. **Morte e vida das grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 59 - 79.

Texto 15: AB'SABER, A. N.

Textos complementares

Texto 16: BONAFÉ, J. M. La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad. In : GIMENO, J. **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum**. Madrid : Morata, 2010.

Texto 17: VENEGAS, C. M. V. El estudio urbano en el aula y la conceptualización espacial. **Revista Educación y Pedagogia**. v. 14, 2002, p. 167-177.

IV Unidade: O planejamento e a prática de ensino de Geografia sobre os conteúdos de cidade e de urbano para os anos iniciais

Texto 18: SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências** - v 13(3), p.333-352, 2008.

Texto 19: LIBÂNEO, J. C. A relação objetivo-conteúdo-método. In: _____. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994, p. 153 – 155.

Texto 20: SOUZA, V. C. Construção do pensamento espacial crítico: o papel da leitura e da escrita no ensino da Geografia. **Anekumene**. v. 1, n. 2, 2011.

Texto complementar:

Texto 21: BENEJAM, P.; PAGÉS, J. La selección y secuenciación de los contenidos sociales. In: _____. **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e História en la educación secundaria**. Barcelona, 1998, p. 71 – 95.

METODOLOGIA

As aulas ocorrerão mediante a leitura prévia dos textos como requisito para o diálogo e o desenvolvimento de exercícios sobre o conteúdo abordado tanto nos textos quanto nas discussões. Ocorrerão, ainda, aulas com projeção de vídeos, trabalhos de campo, literatura infantil, jogos e oficinas de maquete dentre outras atividades práticas.

AVALIAÇÃO

A avaliação será contínua, considerando-se muito relevante a presença do aluno nas aulas, sua participação nas discussões e nas atividades, a leitura dos textos, a participação nos debates, apresentação de atividades, os exercícios em sala ou extraclasse. Todas as atividades serão consideradas para compor a média final da disciplina junto aos trabalhos finais.

Trabalhos finais

- *Relatório de estágio*

- *Espaços não formais:*

O Museu de Arqueologia e etnologia da USP, o Catavento e uma praça ou parque são espaços de educação não formal. Objetiva-se analisar como cada um destes espaços pode contribuir para o desenvolvimento dos conteúdos e conceitos geográficos.

Para auxiliar nesta análise:

ALDEROQUI, S. S. Museo y escuela : una sociedad posible (entre prólogo y artículo). In: _____. **Museos y escuelas: socios para educar**. Piadós, 1996. P. 29 – 43

MARANDINO, M. . Espaços não formais no contexto formativo. In: Barzano, M. A. L; Fernandes, J. A. B.; Fonseca, L. C. de S.; Shuvartz, M.. (Org.). **Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos**. 1a ed. Goiânia: Índice Editora, 2014, v. , p. 169-180.

MARANDINO, M.: A pesquisa educacional e a produção de saberes nos museus de ciência. **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 12 (suplemento), p. 161-81, 2005.

Como trabalho final, deverá ser entregue um quadro comparativo dos locais analisados:

	Local Visitado	Papel do professor	Dinâmica de aprendizagem	Tempo de fala	Conceitos e conteúdos geográficos
Escola	<i>Estágio</i>				
Centro de Divulgação Científica	Catavento				
Parques e praças	<i>(os grupos deverão escolher um destes espaços)</i>				
Museu	Museu de Arqueologia e etnologia da USP				

Cronograma - 2017

Aula	Segunda-feira	Quinta-feira	Texto para leitura	Atividade de aula
1 ^a	06/03	08/03		Apresentação e atividade diagnóstica
2 ^a	13/03	15/03	Texto 1, 2 e 3	Conceitos e imagens
3 ^a	Semana da Educação – sem aula			Visita ao MAE (USP) ⁱ
4 ^a	27/03	30/03	Textos 6, 7 e 8	Mapa mental
5 ^a	03/04	06/04	Texto 6, 7, 8 e 9	Mapa da cidade temático
6 ^a	Semana Santa – sem aula			Catavento ou Ciência na Esfera (IO-USP) ⁱⁱ
7 ^a	17/04	20/04	Textos 12 e 15	Cidade – elaboração de atividades
8 ^a	24/04	26/04	Texto 13	Ocupação da cidade e cartografia
9 ^a	01/05	04/05	Sem aula	Praça ou parques ⁱⁱⁱ
10 ^a	08/05	11/05	Texto 14	Imagens (espaço-tempo)
11 ^a	15/05	18/05		Histórias infantis
12 ^a	22/05	29/05	Textos 18 e 19	Maquete e conceitos
13 ^a	29/05	01/06	Texto 20	Maquete - relevo
14 ^a	06/06	08/06		Análise de jogos
15 ^a	12/06	15/06	Sem aula	Elaboração dos trabalhos finais
16 ^a	19/06	22/06	Sem aula	Elaboração dos trabalhos finais
17 ^a	26/06	29/06		Entrega dos trabalhos (STOA)

ⁱ O Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP) apresenta a exposição **Pólis Viver na Cidade**.

ⁱⁱ Visita ao Catavento: cultural educacional. A exposição Ciência na Esfera está instalada no Museu Oceanográfico do IOUSP. (<http://www.io.usp.br/index.php/infraestrutura/ciencia-na-esfera>).

ⁱⁱⁱ Avaliação de como uma praça ou parque, escolhido pelo grupo, pode ser um espaço de aprendizagem da Geografia. Jogos elaborados a partir dos conteúdos e conceitos geográficos.
