

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

VERÓNICA ANDREA SALGADO LABRA

NA BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA

SÃO PAULO
2012

VERÓNICA ANDREA SALGADO LABRA

NA BUSCA DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRÍTICA PARA O ENSINO DE
GEOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade da São Paulo, para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Geografia Humana

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar.

São Paulo
2012

SALGADO, Labra Verónica Andrea.

TÍTULO: Na busca de uma prática pedagógica crítica para o ensino de geografia.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade da São Paulo, área de concentração Geografia Humana, para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof.Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*Para os colegas, amigos e leitores
que ainda acreditam no ensino
para mudar a nossa realidade.*

AGRADECIMENTOS

É evidente que esse trabalho é parte de um processo maior e que foi possível graças ao apoio de muitas pessoas que de diferentes formas me acompanharam e por elas estou infinitamente grata.

Agradeço primeiramente a Mario, quem teve a vontade de empreender junto comigo aceitando a aventura de se estabelecer em outro país para me acompanhar durante os estudos de mestrado. Com ele comparto a minha vida e tem sido um pilar fundamental em todos os aspectos. Também a Catalina, nossa bebê que desde o ventre me acompanha as aulas, adaptando-se as inúmeras mudanças que esse processo teve. Uma pessoinha que encheu a minha vida de alegria e sentido.

Devo lembrar a minha mãe quem com a sua inesgotável força tem me ensinado a ter perseverança e compreender que os meus sonhos não precisam ter limites; aos meus irmãos Eduardo, Fabiola, Esteban, Daniel e Andrés, por acreditar em mim e por estarem sempre por perto dispostos a me ajudar em qualquer que seja a dificuldade.

Obrigada Mary por seu tempo e por acreditar que meu trabalho é importante, sem dúvida que a sua forma de entender a educação tem sido uma valiosa influência.

Essa etapa da minha vida me apresento um grupo de pessoas maravilhosas, com as quais criei uma profunda amizade, os quais me acompanham em muitas alegrias e em momentos difíceis que encontrei ao longo desta jornada, obrigada Mónica, Álvaro y Paty, sem dúvida sua amizade tem sido o maior tesouro que obtive. Agradeço também a Manu, Feña, Andrés y Diego pelos bons momentos compartilhados.

Quero agradecer a meu amigo Oscar e sua esposa Rose por seu apoio e os conselhos e pela ajuda que deram para mim e para o Mario durante esses anos.

Agradeço muito especialmente a João Victor, porque a nossa amizade foi além das barreiras da distancia e da língua, obrigado por seu tempo, pelas falas e por seu apoio que me fez sentir tranquila de ter alguém com quem contar em um país que não é o meu.

A todos meus colegas da turma da Sonia, pela ajuda, especialmente a Júlio, Gislaine, Ana Claudia, Rosemberg. A Jerusa pela sua preocupação constante e a Marcia pela sua amizade.

Agradeço a minha professora orientadora Sonia Castellar quem me recebeu e entendeu meus interesses, meu formou de forma exigente o que fez com que eu obtivesse verdadeiras mudanças na minha forma de aprender sobre o mundo da educação e do ensino de geografia apoiando-me também em muitas das dificuldades que encontrei ao longo do trabalho. É para mim uma grande honra estar vinculada de forma acadêmica, especialmente com ela.

Não posso deixar de agradecer a Marcelo Garrido, meu professor e amigo. Muito Obrigado por me acompanhar desde o início da minha formação profissional, por sua preocupação constante nos diferentes aspectos da minha vida, se tornou uma referencia importante para mim e para muitos outros colegas, e continuara sendo-o.

Obrigado a todos meus amigos e colegas da minha querida Academia de Humanismo Cristiano, especialmente a Jp y Macarena.

Obrigada Pauli por sua disponibilidade de discutir e construir conhecimento comigo, obrigada Tania por sua amizade incondicional, obrigada Bea e Voltaire por me acompanhar neste tempo.

Agradeço ao programa de Formação de Capital Humano Avançado de CONICYT Chile por dar-me a possibilidade de estudar no exterior e a Universidade de São Paulo pela formação que recebeu.

Por último agradeço aos professores da Escola Madres Domínicas de Pitrufquen pelo tempo e disposição, espero que esse trabalho tenha sido uma contribuição para eles e que possa ser também para outros professores.

RESUMO

SALGADO, L. V. A. Na busca de uma prática pedagógica crítica para o ensino de geografia. Dissertação de mestrado, 2012. 221f. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade da São Paulo, São Paulo. 2012.

O ensino de geografia permite desenvolver habilidades para analisar a realidade espacial a partir do estudo das dinâmicas e contradições que contém na sua constante relação com a sociedade, permitindo assim, uma compreensão crítica do mundo. A riqueza que envolve esta disciplina diminui no cotidiano das escolas, na qual predomina uma visão estática do espaço geográfico e das práticas pedagógicas sustentadas no tradicionalismo. Nessa perspectiva surge a necessidade de refletir sobre uma proposta didática que – baseada na educação crítica – convide os docentes a desenvolver novas estratégias de ensino que lhes permitam trabalhar visando à construção de aprendizagens significativas. Considerando esse objetivo e as contribuições da metodologia conhecida como Pesquisa-Ação, se convida um grupo de professores da região da Araucanía do Chile a ser parte de um processo reflexivo que tem a intenção de enriquecer as práticas docentes através da construção de sequências didáticas para serem aplicadas na escola. O trabalho de campo se realizou em oficinas que permitiram desenvolver um processo de reflexão em torno da própria prática educativa dos docentes, onde foi possível levantar algumas considerações sobre as percepções que eles tenham em função do ensino de geografia e da educação em geral. Essas considerações permitiram organizar o trabalho com os elementos que eram necessários incluir e melhorar visando o desenvolvimento de planejamentos de aula com base na teoria crítica. No final, os professores elaboraram sequências didáticas que aplicaram em sala de aula e que evidenciaram as possibilidades que tem de realizar uma prática educativa que se afasta o enfoque tradicional de ensino. Os resultados obtidos desse processo permitiram estabelecer considerações relevantes para o trabalho com professores no âmbito da formação continuada e dos alcances para incorporar práticas pedagógicas sustentadas na teoria crítica.

Palavras chaves: Pedagogia crítica. Didática da geografia. Pesquisa-ação. Formação de professores.

ABSTRACT

SALGADO, L. V. A. In searching of a pedagogical critical practice to teach geography. Work of master. 2012. 221 p. Empower of Philosophy, Letters and Human Sciences. University of São Paulo, São Paulo. 2012.

Geographical education allows to develop skills for analyze the spatial reality through the study of the dynamics and contradictions that it contains in its constant relationship with human groups, thus enabling a critical understanding of the world. However, the wealth that involves this subject is blurred in everyday action schools, in where dominate a static view of geographical space and the teaching practices grounded in traditionalism. From this perspective, it arises the need to reflect on a didactic proposal that, based to critical education, it invite teachers to develop new teaching strategies that enable them to work towards the construction of meaningful learning. Considering this objective and contributions of the Action Research methodology, were invited a group of teachers from the Araucanía Region of Chile to be part of a reflective process in order to enrich their teaching through the construction of didactic sequences for apply in school. The fieldwork was conducted through workshops that allowed develop a process of reflection over own educational practice of teachers, in where was possible to raise some considerations over perceptions that the teachers about teaching of geography and education in general. These considerations made possible to organize a work about the elements that were necessary to include and improve in classroom to develop plans based on critical theory. Finally, teachers designed the didactic sequences for applied in class, and realized the possibilities they had for carrying out an educational practice to displace the traditional approach to teaching. The analysis obtained in this process allowed obtaining relevant considerations for the work with teachers in the field of continuous training, and important scopes to incorporate teaching practices grounded in critical theory.

Key words: Critical Pedagogy, Teaching of Geography, Action Research, Teacher training.

RESUMEN

SALGADO, L. V. A. En la búsqueda de una práctica pedagógica crítica para la enseñanza de la geografía. Disertación de Magister, 2012. 221 p. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo. 2012.

La educación geográfica permite desarrollar habilidades para analizar la realidad espacial a partir del estudio de las dinámicas y contradicciones que ella contiene en su constante relación con los grupos humanos, posibilitando así, una comprensión crítica del mundo. Sin embargo, la riqueza que envuelve esta asignatura se difumina en la cotidianidad de las escuelas donde predomina una visión estática del espacio geográfico y prácticas pedagógicas sustentadas en el tradicionalismo. Desde esta perspectiva, surge la necesidad de reflexionar sobre una propuesta didáctica que - basada en la teoría de educación crítica- invite a los docentes a desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que les permitan trabajar con miras a la construcción de aprendizajes significativos. Considerando dicho objetivo y los aportes de la metodología conocida como Investigación-Acción, se invitó a un grupo de profesores de la Región de la Araucanía de Chile a ser parte de un proceso reflexivo con miras al enriquecimiento de sus prácticas docentes a través de la construcción de secuencias didácticas para ser aplicadas en la escuela. El trabajo de campo se realizó a través de talleres que permitieron desarrollar un proceso de reflexión en torno a la propia práctica educativa de los docentes, donde fue posible levantar algunas consideraciones sobre las percepciones que ellos tenían en función de la enseñanza de la geografía y de la educación en general. Estas consideraciones permitieron organizar un trabajo en torno a los elementos que eran necesarios incluir y mejorar para desarrollar planificaciones de aula con base en la teoría crítica. Finalmente, los profesores diseñaron secuencias didácticas que aplicaron en clases, y que dieron cuenta de las posibilidades que tenían de llevar a cabo una práctica educativa que desplazara el enfoque tradicional de enseñanza. Los análisis obtenidos en este proceso, permiten apuntar consideraciones relevantes para el trabajo con profesores en el ámbito de la formación continua e importantes alcances para incorporar prácticas pedagógicas sustentadas en la teoría crítica.

Palabras Claves: Pedagogía Crítica. Didáctica de la Geografía. Investigación-acción. Formación de profesores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1:	
OS ALCANCES DA PEDAGOGIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	20
1.1. - O lugar onde falo	26
1.2.- A formação do professor.....	36
1.3. - A teoria do ensino crítico e a geografia escolar.....	47
1.4.- Acertos e erros no discurso sobre educação crítica.	53
CAPÍTULO 2	
CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA E A METODOLOGIA PARA ORGANIZAR SUA PARTICIPAÇÃO.....	67
2. 1. - O lugar de trabalho	70
2. 2. - Os professores e as professoras:	74
2. 3. - Organização das oficinas de trabalho:	77
2. 3.1. –Tomada de confiança:	77
2. 3.2.- Diagnóstico de realidade e planejamento das ações a ser aplicadas:	78
2.3.3.- Observação de aula.	80
2. 3.4.- Avaliação do trabalho.....	81
2. 4. - Identificação das concepções de ensino de geografia:	81
2.5. - Métodos de coleta e análise da informação:	82
2.5.1.-Entrevista:	82
2. 5.2.- Grupo de discussão:	84
2. 5.3.- Análise de documentos:	85
2. 5.4.- Registros de Observação:	86
2.6.– Orientações metodológicas para o trabalho com conteúdos nas oficinas:.....	89
CAPITULO 3	
PROFESSORES REFLEXIVOS: ESTRATÉGIAS PARA PENSAR A PRÁTICA.	93
3. 1. - Concepções sobre o ensino de geografia e o papel da prática docente	93
3. 1.1.- Oficina 1: O conhecimento dos sujeitos e as concepções sobre o ensino de geografia dos professores.	98

3.1.2.- Oficina 2. Teoria de ensino crítico e o questionamento do ensino tradicional.	108
3. 1.3.- Oficina 3: O papel da geografia na sala de aula	121
3. 1.4.- Oficina 4: Olhando os recursos para ensinar geografia.	134

CAPÍTULO 4

MUDANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: O TRABALHO DOS DOCENTES

PARTICIPANTES.	144
4.1.- Orientações metodológicas e didáticas para incorporar a teoria da educação crítica à aula de geografia	156
4.2.- Elaboração das sequências didáticas.	174
4.2.1.- Sequência didática PROF.1	176
4.2.2 Sequência Didática PROF2.....	182
4.2.3.- Sequência Didática PROF3:.....	186
4.3.- A prática educativa: aplicação das sequências em sala de aula.	190
4.3.1.- Observação de aula: Aplicação da sequência didática PROF1:	191
4.3.2.- Observação de aula: Aplicação da sequencia didática PROF3:	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
REFERÊNCIAS	214

INTRODUÇÃO

As seguintes páginas compõem a evidência do processo de pesquisa e são produto do caminho percorrido nestes anos de reflexão sobre o ensino de geografia.

Desde o início pensamos em desenvolver um tema relacionado com a formação continuada de professores por acreditar que faríamos contribuições ao melhoramento das práticas educativas deles.

Esta pesquisa originou-se da preocupação que surgiu a partir da experiência pessoal em sala de aula ao percebermos que os professores eram carentes de estratégias de ensino que desenvolvessem aprendizagens significativas, ou seja, identificamos que o ensino da Geografia ainda se dava de forma tradicional.

Essa inquietação relacionou-se com a possibilidade de nos transformarmos em um tipo de profissional que recusávamos quando éramos estudantes. E, no momento da escolha pela profissão, temos somente uma ideia do que é ser professor e ansiamos pela mudança da realidade educativa, ou seja, não queremos repetir a prática dos nossos professores durante a educação básica.

Como estudantes no ensino básico e superior somos muito críticos com os professores, questionamos os métodos de ensino deles e a relação que eles estabelecem com os estudantes. Nessa perspectiva, nos perguntamos: o quanto que assumimos e resolvemos essas inquietações ao longo do nosso exercício profissional? Por que tantos professores acabam por utilizar as mesmas metodologias de ensino de geografia tão criticadas ao longo de sua formação?

De repente, nos vemos na vereda da reprodução e não no caminho da construção, da criação, e isso nos causa frustração e desesperança, porque não tínhamos planejado manter as dinâmicas que vivíamos na escola e que por tanto tempo recusáramos.

No final do curso da graduação estávamos vinculados aos projetos referentes à formação de professores em exercício e às iniciativas que procuravam melhorar as práticas docentes. Nesses trabalhos, que foram prévios ao ingresso no mestrado, conseguimos perceber a submissão dos professores às tendências tradicionais de ensino, ou seja, foi possível observar que os professores desenvolviam práticas pedagógicas tradicionais, principalmente porque era o que sabiam fazer. Contudo,

ao perceberem que os alunos não aprendiam, os professores se sentiam frustrados e desencantados com a sua prática, mostrando discursos de desesperança e pessimismo frente ao sistema educativo, sem fazer muito esforço para mudá-lo e nem para entender o porquê isso acontecia.

Esse cenário foi dando elementos que confirmaram as preocupações que tínhamos em relação à possibilidade dos professores ingressarem no sistema educativo e colocar em prática o método tradicional de ensino que aprenderam no seu tempo de estudante. Os medos que tínhamos e que pareciam uma realidade muito distante começaram a se tornar visíveis e reais ao entrarmos no mundo escolar e observarmos o nosso fazer pedagógico e o dos colegas docentes.

Sabemos que, como professores, podemos estar na frente de uma sala de aula com alunos que não tenham interesse em nos escutar, pois não percebemos as inquietudes dos sujeitos que aprendem em relação ao mundo em que vivemos. Ainda que compartilhássemos muitas horas do dia com eles, parecia que morávamos num mundo diferente, alheio e distante. Será que temos conseguido construir ferramentas sólidas que vão nos ajudar na luta contra esses temores? Será que no momento de começar a desenvolver a prática docente saberemos como enfrentar esses medos ou vamos sucumbir ao conforto das tão conhecidas práticas tradicionais do ensino?

Na verdade, acreditamos que só temos experimentado as possibilidades de desenvolver uma pedagogia diferente, mas não temos conseguido incorporar práticas que nos permitam concretizar e desenvolver de forma contínua experiências pedagógicas que contribuam com alguma coisa diferente além da memorização e a imposição de conteúdos e discussões alheias ao cotidiano dos estudantes.

Ainda que tenhamos experimentado algumas metodologias inovadoras, por que as metodologias ou práticas tradicionalistas permanecem na sala de aula? Por que, mesmo tendo estudado várias teorias de ensino que rompem com o ensino tradicional, não conseguimos transformar o que aprendemos em práticas de ensino consistentes para nosso trabalho docente?

Será que os professores, os quais criticamos quando éramos estudantes, não conheceram outras propostas pedagógicas ou as abandonaram durante suas práticas? Ou simplesmente dava certo para eles em sala de aula? E nós, os professores de hoje, que com certeza temos conhecido algumas outras propostas

pedagógicas que são diferentes das tradicionais, por que as temos abandonado? Essas perguntas podem ser retóricas, mas ajudam a analisar sobre a pergunta central dessa pesquisa:

Como se desenvolve uma proposta didática baseada na construção de recursos didáticos para ensinar geografia desde as contribuições da educação crítica, no âmbito da formação continuada de professores?

Ao propor que os docentes incluam e mantenham nas suas práticas contribuições de outras teorias pedagógicas diferentes das tradicionais, não pensamos em qualquer teoria de ensino que possa ser uma alternativa, senão numa particular que acreditamos ter a verdadeira força e coerência para sustentar solidamente as relações escolares e de aprendizagens dentro e fora da sala de aula: falamos da teoria crítica de ensino.

Enunciamos diretamente essa teoria porque ela é a base de nossa pesquisa, uma vez que a partir dela é possível propor uma pedagogia diferente, que convide para a reconstrução da sociedade e não só para a reprodução dela. Além disso, a partir das reflexões do pensamento crítico é possível questionar sobre os perigos sociais de mantermos as práticas da educação tradicional na escola.

Acreditamos que muitos docentes tem sido seduzidos pela teoria crítica e que eles compartilham das suas bases epistemológicas, pois veem nela a possibilidade de desenvolver uma pedagogia diferente, que certamente se relaciona com a intenção de construir uma sociedade diferente. Considerando que a teoria crítica vai além do âmbito educativo, os docentes das diferentes disciplinas tem observado como ela está tomando força em distintas áreas do conhecimento. Então, por que os professores resistem em não inseri-la nas práticas de ensino?

Ao elaborarmos essa pergunta, acreditamos ter uma resposta que servirá para sustentar e para iniciar essa pesquisa, já que temos percebido que a teoria pedagógica crítica dilui-se no momento da prática e da intervenção na escola. Os professores parecem ter dificuldades de inserir as contribuições dessa corrente teórica no momento de planejar as aulas. Assim, mesmo que eles acreditem nessa teoria eles não tem encontrado uma possibilidade verdadeira e coerente de integrá-la à aula.

Como estudantes aprendemos na escola como se desenvolve o trabalho dos professores, e aquelas aprendizagens que temos incorporado às vezes de modo inconsciente. Estas são muito diferentes daquilo que nos oferece a teoria crítica, que as vezes parece ser só isso: uma teoria. Isto é o que fala Henry Giroux (1990: 34) ao explicar que os educadores críticos não tem um projeto programático e concreto que mostre as estratégias educativas coerentes com o projeto teórico, dando aos projetos conservadores a possibilidade de se manterem nas aulas e assim estabelecer suas práticas dentro delas e nas lógicas que sustentam as relações sócio-escolares.

Assim, a pesquisa que segue se estabelece dentro das margens da realização de contribuições práticas para o ensino de geografia desde uma perspectiva crítica. É preciso considerar os medos e inquietudes que a motivam, mais ainda com a ideia de fazer frente a eles, ingressando a uma realidade educativa específica que é o cenário de reflexões que podem permitir-nos a descoberta de novas formas de enfrentar as ações que envolvem o ensino de geografia.

Para nos aproximar das possíveis respostas que a pergunta central da pesquisa possa ter, no percurso do trabalho temos que refletir sobre outras questões, como:

- Quais características deve ter uma proposta didática que conste em recursos de ensino de geografia baseada nas contribuições da educação crítica?
- Que âmbitos da prática pedagógica tem que ser revisados pelos docentes para permitir o ingresso de outras perspectivas de ensino no seu cotidiano?
- Que estratégias didáticas podem ajudar os professores de geografia de ensino fundamental e médio para que eles façam uma relação entre os conteúdos geográficos e as ideias que o projeto crítico entrega?
- Quais são as habilidades que deve desenvolver a educação conforme o ensino crítico?
- O que e como as atividades e recursos didáticos ajudam no desenvolvimento das habilidades que o projeto do ensino crítico procura destacar?

Estas perguntas não serão respondidas na sua totalidade, mas estarão presentes durante as diferentes etapas da pesquisa segundo seja pertinente, posto que serão de ajuda para organizar a busca teórica, o trabalho de campo e a resolução dos objetivos.

Outro aspecto importante a considerar é o lugar onde vai ser desenvolvida a pesquisa. Esta se realizou em conjunto com professores do Chile, que trabalham numa escola da IX Região de Araucanía.

O desenvolvimento dessa pesquisa no contexto educativo chileno é um desafio e um convite para abrir novas portas ao diálogo sobre as formas como que se faz o ensino de geografia em outros países da América Latina. Considerando as particularidades dos sistemas educativos dos diferentes países da região, os desafios e as responsabilidades da geografia escolar vão além das diferentes realidades educativas, mas os modos em que eles são incluídos na aula, sem dúvida, diferem entre esses países.

É nesse cenário onde se organiza o trabalho de campo orientado a desenvolver raciocínios didáticos metodológicos que permitam sustentar processos educativos baseados na teoria de ensino crítica, que está nosso principal objetivo: **construir, em conjunto com os professores envolvidos na pesquisa, raciocínios didáticos que na sua aplicação na aula permitam aos docentes visualizar e incorporar, no seu trabalho, práticas de ensino de geografia coerentes com os postulados da educação crítica.**

Para o cumprimento deste objetivo geral, propõem-se diversos objetivos específicos que dão conta do processo de desenvolvimento da pesquisa teórica e prática. Nesse sentido, tomamos a decisão de distinguir como um exercício metodológico os objetivos específicos que emergem das discussões teóricas propostas no tema a ser trabalhado, e aqueles que poderão ser alcançados ao inserir-nos no contexto educativo propriamente dito.

Ainda que tenhamos clareza sobre a indissolúvel relação entre teoria e prática, seguiremos com um exercício metodológico útil para pensar as diversas etapas de pesquisa. Contudo, em nenhum momento entendemos que as produções teóricas podem ficar isoladas da prática pedagógica, nem que esta deveria permanecer afastada das formas da produção do conhecimento. Acreditamos que

há uma relação dinâmica entre elas, e que é possível uma verdadeira reflexão sobre a educação geográfica projetando melhorias para seu desenvolvimento.

Objetivos específicos a partir da discussão teórica:

- Identificar os postulados básicos do projeto crítico, considerando contribuições tanto da ciência geográfica como das ciências da educação;
- Identificar e sistematizar procedimentos pedagógicos que introduzidos em sequências didáticas possibilitem lidar com uma perspectiva crítica das temáticas geográficas na aula;
- Reconhecer saberes que a geografia procura desenvolver nos estudantes através dos quais se permite instalar diversas temáticas geográficas na aula.

Objetivos específicos a partir da intervenção na prática pedagógica e das ações realizadas em conjunto com os atores envolvidos:

- Investigar os conceitos do ensino da geografia presentes nos discursos dos docentes envolvidos com o objetivo de identificar as lógicas teórico-conceituais das suas práticas;
- Identificar os objetivos de aprendizagens que estão presentes na prática pedagógica didática utilizada pelos docentes envolvidos na pesquisa;
- Sistematizar as reflexões - feitas pelos docentes - sobre a possibilidade de enriquecer suas práticas pedagógicas a partir do aprendido durante sua participação na pesquisa.

Estes objetivos estão desenvolvidos ao longo do trabalho, que se divide em quatro capítulos, onde se estruturam as principais etapas desta pesquisa. Em síntese, as partes do trabalho serão as seguintes:

No primeiro capítulo, intitulado ***Os alcances da pedagogia crítica na formação de professores***, se estabelecem as diretrizes teóricas da pesquisa e o marco conceitual desta, discutindo e dando forma a uma estrutura que sustenta a pesquisa, sendo esta baseada nos aportes que a teoria de ensino crítico traz para o mundo educativo na área específica do ensino de geografia. Com isso, se discute o papel que diferentes etapas da formação de professores jogam na prática educativa.

Além disso, este capítulo situa o contexto da pesquisa, estabelecendo um marco referencial importante e particular a partir de onde se lê a realidade educativa. Isto se concretiza numa caracterização do sistema educativo chileno e do ensino de geografia no país.

O segundo capítulo reúne as diretrizes metodológicas que foram utilizadas na pesquisa de campo. Estas estão baseadas na pesquisa-ação, e nessa linha se estabelecem as ações a desenvolver para atingir os objetivos deste trabalho. Este capítulo permite estabelecer um marco para ir à realidade e organizar a pesquisa na escola. Junto a isso, é possível conhecer os atores da pesquisa e o lugar onde ela foi feita. Este segundo capítulo se intitula ***Conhecendo os sujeitos da pesquisa e a metodologia para organizar sua participação.***

O terceiro capítulo mostra o trabalho feito na pesquisa de campo na sua primeira etapa, ou seja as oficinas iniciais que visaram a reflexão sobre as práticas educativas dos docentes envolvidos na pesquisa, permitindo avançar na análise da participação dessas e possibilitando estabelecer uma análise inicial sobre as evidências coletadas. Este capítulo se intitula ***Professores reflexivos: estratégias para pensar a prática.***

O quarto capítulo se apresenta os planejamentos de aula feitos pelos professores em formas de sequências didáticas visando aplicar as reflexões sobre a teoria de ensino crítico. Este capítulo se intitula ***Mudando as práticas educativas: o trabalho dos docentes participantes.***

Ao encerrar a pesquisa, incluem-se considerações finais que vão permitir concluir o trabalho feito no processo, retomando as análises até agora desenvolvidas. Vamos rever a pergunta da pesquisa e analisar em qual medida professores e pesquisadora conseguiram avançar na reflexão e no planejamento de aulas baseadas nas contribuições da teoria de ensino crítico. Além disso, buscaremos ter uma visão conjunta do processo da pesquisa desenvolvida, suas limitações a serem consideradas, as possibilidades de aportar à área da formação de professores e suas projeções para o futuro.

CAPÍTULO 1: OS ALCANCES DA PEDAGOGIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A permanência de práticas educativas que se sustentam em teorias educativas pouco vigentes na atualidade é uma realidade nos sistemas educativos latino-americanos. Tal como expressa Perez Gomez (2010), as realidades educativas, suas dinâmicas e práticas cotidianas não tem uma relação coerente como o desenvolvimento das teorias educativas. Nesse sentido, novos problemas e novas realidades seguem sendo abordados com as mesmas ações que eram abordadas os problemas educativos no século passado.

Hoje temos uma insatisfação geral com os sistemas educativos porque a sociedade percebe que a escola não responde aos problemas atuais, não é uma instituição que contribui para a mobilidade social e, em conclusão, desenvolve temáticas que não tem relação com os interesses dos sujeitos que se educam nem com as necessidades da sociedade. Assim, se percebe que as tentativas de reformas educativas nos diferentes países¹ não tem alcançado a profundidade necessária para dar conta de mudanças estruturais nos sistemas educativos, para que estes se tornem, conseqüentemente, uma contribuição para educar os sujeitos do século XXI.

Muitas das críticas feitas se direcionam para os docentes, isso porque eles são reconhecidos como os principais responsáveis pelos processos educativos escolares. Ainda que possamos ter algumas considerações sobre isso, não se pode negar a importância do papel do docente nos processos formativos das crianças e dos jovens em idade escolar, e por isso é importante refletir sobre os modos de melhorar suas práticas.

Nesse sentido, é comum a ideia de que as práticas pedagógicas são um problema, porque elas continuam respondendo a uma escola antiga que não condiz com as exigências do mundo atual. Mesmo sabendo que podemos encontrar

¹ Durante a década dos anos noventa se desenvolvem reformas educativas em Chile, Argentina, Uruguay y Brasil, essas são consideradas por Martinic In Guzmán (2001) como reformas educativas para dentro por estar orientadas ao aumento da qualidade educativa, diferentes das reformas para fora, que tinham acontecido na década dos oitenta visando ao problema de cobertura educativa.

exceções à esta tendência, continua sendo interessante e relevante analisar como as práticas pedagógicas podem ser melhoradas e analisadas na perspectiva do mundo moderno.

A abordagem que escolhemos para situar tais discussões se desenvolve a partir da teoria crítica, e nas páginas seguintes vamos tratar da teoria de ensino crítico como uma possibilidade para melhorar as práticas educativas que mencionamos anteriormente. Acreditamos que esta teoria potencializa as mudanças das práticas educativas dando sentido ao fazer do docente. A teoria de ensino crítico tem uma proposta clara que em muitas oportunidades é considerada pelos docentes como uma alternativa para sustentar seu cotidiano nas aulas, mas alguma coisa acontece na prática que ela é deslocada por ações pedagógicas que respondem à teorias tradicionais de ensino, e é sobre isso que vamos refletir nesta pesquisa com a intenção de propor alguma forma de reverter esta situação.

A primeira consideração que vamos comentar vem da natureza da própria teoria crítica, entendida como uma teoria que tem como grande meta desenvolver processos educativos que entreguem ferramentas aos estudantes para pensar e atuar em função da transformação dos processos sociais que conformam a realidade (LIBÂNEO, 1990; HIROUX, 1990). Entretanto, esta tem limitações nas suas propostas práticas, as quais são reconhecidas pelos mesmos teóricos que defendem seus postulados, e por isso, nós não podemos deixar de considerá-las.

É o caso de Henry Giroux, que no texto *Os professores como intelectuais* (GIROUX, 1990) faz um convite à reflexão sobre a carência de uma proposta prática por parte dos educadores que defendem e teorizam sobre o projeto crítico. Voltaremos com mais detalhe para esta questão mais adiante, mas é preciso ter tal consideração como uma diretriz que servirá para enfrentar a proposta que se busca desenvolver.

Por outro lado, sabemos que a teoria crítica vai além da teoria educativa. Temos que considerar que existem algumas áreas do conhecimento que desenvolveram com amplitude tal projeto. De certa forma, isso poderia significar uma influência para o trabalho docente no momento de enfrentar o tratamento dos conteúdos, pelo menos em algumas disciplinas escolares que tem um correlato científico influenciado pelas ideias críticas. Essa influência deveria estar presente no

momento da transposição didática, que se faz desde os conhecimentos científicos até os conhecimentos escolares.

Este é o caso da ciência geográfica, que desde alguns anos vem construindo um amplo desenvolvimento teórico a partir da perspectiva crítica, e conseguiu estabelecer uma verdadeira escola teórica nessas idéias, com autores tais como Yves Lacoste (1977, 1978) Milton Santos (1978, 1979) e David Harvey (1980, 1989, 1996, 2000, 2003), que se destacam entre muitos outros que trabalham nessa perspectiva. Com sólidos postulados, a corrente crítica mostra como a ciência geográfica é uma área de produção teórica que traz contribuições para a visão dos conflitos sociais, e que por meio dela é possível trabalhar para um mundo diferente, com mais justiça e mais solidariedade, o que seria, sem dúvida, um projeto libertário (MORAES, 2005, p. 119). Assim, nós perguntamos: por que seu correlato escolar, ou seja, o ensino de geografia, não demonstra esse desenvolvimento teórico e ainda prático? A pergunta aparece quando entendemos que as didáticas específicas se alimentam dos desenvolvimentos teóricos das ciências que dão origem às disciplinas escolares. Por isso, chama a atenção a produção teórica crítica da ciência geográfica, enquanto que as práticas educativas parecem se manter influenciadas por uma geografia que ficou em outro tempo, como se ela não tivesse sido apresentada para os docentes. Aparece a geografia tradicional, pouco analítica, muito descritiva e nada próxima da vida dos sujeitos.

Nós, como docentes responsáveis da área de geografia nas escolas, estudamos durante nossa formação inicial tais propostas críticas, tanto provenientes da área da educação quanto da geografia, e inclusive temos acesso a trabalhos práticos e teóricos de autores que desenvolvem a conjunção de ditas áreas de conhecimento. Acreditamos na produção de importantes contribuições na área de ensino da geografia, porque os docentes apresentam resistência no momento de incluí-las na aula. Essa resistência aparece na forma de professores que se concentram no que “sabem fazer”, no que já deu resultado para outros e no que não tem sido tão mal para alguns, ou seja, nas práticas educativas tradicionais.

No entanto, é compreensível que alguns docentes tenham proximidade com outras teorias que ficam longe da teoria crítica e desenvolvem seu trabalho com coerência entre teoria e prática. Ainda assim, sabemos que existem muitos outros docentes que com conhecimento e com admiração pelas tendências críticas

continuam inseridos nas práticas baseadas nas lógicas tradicionais. Nesse sentido, a ideia é a seguinte: aqueles docentes que não tem a pretensão de fazer uma pedagogia diferente tem uma coerência com a sua prática. Estes falam e fazem uma pedagogia tradicional, situam-se num lugar central no processo educativo e acumulam saberes - ou ainda informações -, diminuem a capacidade de compreensão dos alunos, etc. O principal problema emerge no momento de identificar aqueles docentes que falam querer fazer de um jeito e fazem de outro. Em muitas oportunidades, colegas da faculdade falavam sobre a importância de fazer uma pedagogia diferente, especificamente de pedagogia crítica, da importância dela para propiciar uma mudança na sociedade. Entretanto, dois ou três anos depois, estes mesmos colegas haviam abandonado aqueles ideais, seu encontro com a pedagogia crítica foi de entrada e saída, deixando para eles uma sensação de muita frustração e de convencimento de que o projeto crítico é impossível de desenvolver fora da energia dos primeiros anos de faculdade.

Ficaremos com a preocupação sobre porque os docentes percebem este tipo de proposta pedagógica como tão irreal e se mudam para o lugar oposto, mantendo-se nas práticas educativas tradicionais sem o convencimento de que elas são verdadeiramente úteis para desenvolver processos educativos que ajudem na compreensão da realidade e entreguem ferramentas para atuar nela.

Considerando as reflexões feitas até aqui, surge como necessidade aproximar-se do vazio que deixa a teoria de ensino crítico no âmbito das propostas práticas, o que abordamos como uma proposta para ser desenvolvida com professores em exercício a fim de não cair na formulação de novas teorias a serem aprendidas pelos estudantes de pedagogia ou ensino de geografia, mas como uma alternativa para quem quer melhorar sua prática.

Antes de continuar com o tema proposto, é preciso deter-nos sobre alguns problemas que já evidenciamos que poderiam surgir no transcurso da pesquisa. O primeiro deles é a tentação de ver só uma saída para as questões propostas. Nos referimos ao fato de a presente pesquisa, ao situar-se no âmbito das propostas para serem desenvolvidas pelos docentes nas aulas, não pode de jeito nenhum apresentar-se como um manual ou guia de atividades a serem seguidas rigorosamente pelos docentes, e, além disso, que esta não assegura a formação de estudantes críticos e a permanência em tal projeto pelos professores que sejam

participantes da pesquisa. Acreditar nesses aspectos significaria distanciar-se dos postulados da educação crítica.

Não pretendemos estabelecer uma receita para que os professores sigam-na independentemente do contexto de ensino, mas, temos a certeza da existência de algumas chaves que nos guiam para o que queremos conseguir. Diversos autores que nos apoiamos para esta pesquisa trabalham o tema das estratégias didáticas e nos orientam sobre como incluir as propostas críticas em sala de aula. Assim, pretendemos avançar na construção de um modelo que oriente a prática pedagógica. Mas essas construções devem estar sempre situadas no contexto particular das aulas, sendo que algumas das propostas podem não ser relevantes para certas situações de ensino-aprendizagem, e outras sim, pelo que é preciso ter certeza que as contribuições que aqui se constroem não são sempre replicáveis em qualquer contexto, mais poderiam servir de guia ou orientação para o trabalho dos diferentes professores.

Ao ir em busca destes elementos, sem dúvida temos mais certeza daquilo que não queremos reproduzir em aula. Por isso, voltamos aos nossos medos com os quais surge esta pesquisa, os quais nos mostram o que não queremos fazer, isto é, a aprendizagem baseada na memória que nos leva ao desenvolvimento nos estudantes de capacidades afastadas da própria reflexão e o questionamento do mundo em que vivem. Também temos que reconhecer que conhecemos muito bem (e até às vezes somos especialistas) algumas estratégias didáticas que nos levam ao desenvolvimento destas aprendizagens, como por exemplo, aulas somente expositivas, exercícios de reprodução de idéias de outras pessoas, como cópias de livros didáticos ou a utilização dos recursos sem muita profundidade. Isto, em geografia, se reflete na estratégia de pedir aos estudantes que desenhem mapas sem ter compreensão do que significa uma representação cartográfica, entre outras coisas.

A lista de exemplos poderia ser enorme, e com certeza cada área de estudo tem técnicas particulares, e nós sabemos que a geografia tem as suas. E é por isso que nós sabemos por onde não iniciar a busca.

No tenemos un marco teórico que posibilite la prescripción de cómo hay que enseñar, y seguramente no existirá nunca, porque el alumnado, la escuela, el contexto social, cambian constantemente. No hay recetas, pero sí conocemos

bien lo que no es útil para enseñar y algunas de las variables que favorecen la construcción del conocimiento científico. (SANMARTÍ, 2002:19)

O segundo problema a resolver relaciona-se com a capacidade de propor reflexões didáticas que, organizadas a partir das idéias da teoria crítica, tenham lugar nos sistemas educacionais atuais. Isto é, a consideração de que as propostas não podem ser padronizadas para todas as escolas e contextos, pois a construção de uma proposta universal é impossível e alheia aos postulados críticos, já que eles nos convidam a dar um papel central às experiências e visões do mundo dos estudantes e considerar o contexto de trabalho.

No entanto, devemos ter em conta que os diversos contextos do ensino se inserem num sistema educacional de caráter nacional que é preciso considerar para não ficar fazendo propostas afastadas da realidade da sala de aula. Existem em quase todos os Estados propostas curriculares e geralmente também medições padronizadas de aprendizagens. Estes indicadores são muitas vezes guias importantes para que os docentes façam a organização das aulas. Além disso, os recursos didáticos entregues aos docentes seguem estas lógicas, como é a realidade dos livros didáticos que cumprem religiosamente com a inclusão dos conteúdos e objetivos propostos desde um nível institucional mais amplo. Em que momento o docente poderá incluir estratégias diversas, se de qualquer forma terá que acertar contas dos processos em relação às exigências ministeriais e estatais?

Percebemos que muitas vezes os professores consideram interessante alguma atividade ou abordagem, mas não podem aprofundá-la porque escapa do planejamento geral proposto pelo ministério. E com isso voltam os questionamentos: existem alguns conteúdos que são mais acessíveis à teoria crítica? Ou será que historicamente os conteúdos e propostas estabelecidas nos sistemas educacionais tem sido apresentados com muitos objetivos e carentes de discussões novas que parecem impossíveis de trabalhar desde as propostas teoricamente diferentes?

Vamos considerar a última ideia, já que pensamos que a teoria crítica é uma alternativa que permite o trabalho de qualquer conteúdo. No entanto, existe uma tradição de como os professores devem trabalhar certos temas, e tal herança impede a visualização de formas diferentes de discussão. Mas como alguns autores tem dito estas formas típicas de trabalhar os conteúdos não são carentes de sentido,

muito pelo contrário, são planejadas a fim de que as propostas curriculares sejam apresentadas como sem interesses ou ideologias, o que é um impedimento para vislumbrar outras formas de abordar as realidades.

Isto se relaciona principalmente com aquilo que explica Giroux (1990:31) sobre a despolitização dos conteúdos da educação, explicitando que os educadores partidários das propostas tradicionais tem a tendência a despolitizar a linguagem educativa, e com isso tem despolitizado as aulas, em geral as instituições escolares e a possibilidade de discutir sobre a ordem estabelecida, produzindo uma educação transmissora e reprodutora.

Esta discussão passa a ser principal quando percebemos que a falta de conteúdo político nas escolas está impedindo não só a reflexão sobre alguns aspectos da realidade social, mas também a procura por metodologias que apoiem o desenvolvimento do pensamento crítico nas aulas.

Ao tratarmos do ensino da geografia também encontramos esta questão central, já que a geografia propicia discutir a realidade social, as diferentes leituras do mundo dos alunos e, necessariamente seus conflitos e tensões. Despolitizada, a geografia nunca se recuperou totalmente nas escolas e não conseguiu ir para discussões mais detalhadas, ficou restrita a uma postura desatualizada e superada há tempo no mundo da academia. Devolver o caráter político às discussões que se apresentam na aula será uma das questões centrais que guiarão a produção dentro das propostas didáticas que possam surgir nesta pesquisa.

1.1. - O lugar onde falo

O cenário educativo chileno possui algumas particularidades interessantes, diferentes de outros países da região da América Latina. Com base nas transformações políticas das últimas décadas, é possível identificar uma inflexão provocada no Sistema Educativo Nacional a partir do regime ditatorial iniciado no ano 1973, que assentará as bases de uma estrutura educativa nacional ainda hoje mantida. O anterior pode observar-se tanto na estrutura administrativa dos estabelecimentos educacionais, quanto nas principais normas que regem o atual sistema educativo nas suas dimensões escolar e superior, que as décadas de

governos democráticos ainda não tem vontade de modificar de maneira estrutural. De fato, esses governos democráticos tem reconhecido como uma escolha estratégica a manutenção das estruturas que a ditadura instalou no sistema educativo nacional (OCDE, 2004:20).

Essa situação tem sido mal avaliada pela população, principalmente pelos jovens em idade escolar e pelos universitários do país, que tem começado a denunciar nos últimos anos as falências do dito sistema, gestando-se movimentos de estudantes com uma força poucas vezes vista na História do Chile². O que agrupa um descontentamento não só generalizado em função da qualidade educativa, mas também uma condição de privatização da educação que prevalece a nível nacional, um descontentamento acumulado por décadas no professorado que desenvolve seu trabalho em condições precárias em grande parte do país, sem possibilidade de avançar no aperfeiçoamento, melhoramento de salários, aposentadoria digna, e na população em geral, no caso da classe média chilena, que tem assumido o custo da educação dos filhos, e no caso dos grupos mais pobres, a incapacidade de ingressar ao sistema educativo, médio e superior.

Um precedente dessas mobilizações foi a chamada “revolução pingüim” no ano de 2006, durante o mandato da presidenta Michelle Bachelet. Este foi um período de mobilizações de estudantes, principalmente secundaristas, que já manifestavam seu descontentamento pela forma em que se estruturava o sistema educativo chileno e como isso repercutia na qualidade, equidade e acesso à educação. Uma das transformações que foi muito comentada após a revolução pingüim foi a substituição da Lei Orgânica Constitucional de Educação (LOCE), promulgada nos últimos meses da ditadura militar, pela Lei Geral de Educação (LGE), que estabelece algumas mudanças curriculares e assegura o acesso à educação nos níveis de Educação Infantil. Entretanto, esta substituição não constitui

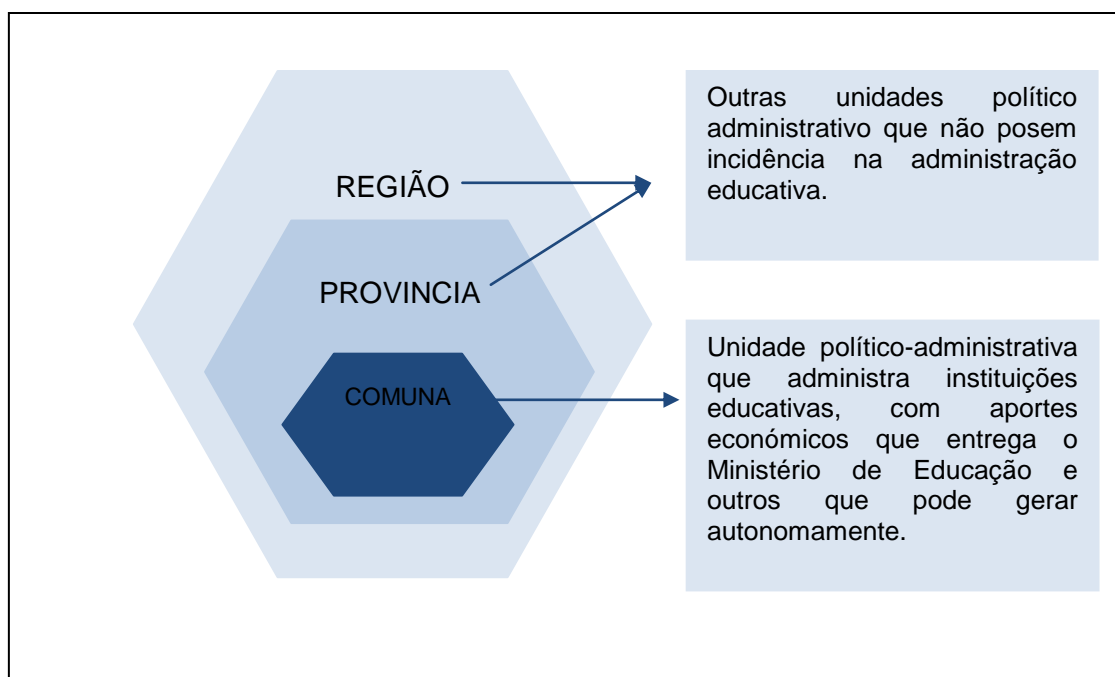
² Refiro-me ao movimento estudantil desenvolvido durante o ano de 2011 que manteve as principais escolas municipais do país paralisadas por oito meses, situação que foi acompanhada pela paralização da totalidade das universidades que recebem dinheiro proveniente do Estado chileno e várias instituições de administração privada que se somaram às paralizações. No marco destas mobilizações também existiam estudantes secundaristas em greve de fome, marchas em diferentes cidades do país que chegaram a convocar mais de 100.000 pessoas na região metropolitana de Santiago, e organismos internacionais como a OEA e ONU, os quais comunicaram sua preocupação pela situação que ocorria no país e pela extrema violência utilizada pela polícia nacional.

uma mudança substantiva para a estrutura, organização e administração da Educação no Chile.

Para contextualizar as particularidades que tem sido mencionadas em relação ao sistema educativo, é importante mencionar que a partir da década de 1980 começa no Chile uma modificação profunda do sistema educativo proveniente de mudanças na administração dos centros educativos, o que condizia com o momento político que o país vivia. Durante o período do governo militar do ditador Augusto Pinochet Ugarte (1973- 1989), realizaram-se mudanças nas unidades territoriais político-administrativas do país, o que se iniciou dentro de um contexto de política de descentralização do governo central com vistas à uma maior competitividade entre as diferentes regiões do território nacional. Dessa forma, a administração de alguns aspectos que até o momento tinham sido responsabilidade do governo central, passa agora para as mãos dos governos comunais ou municipais, como foi o caso da educação. Por isso, a partir deste momento, a educação no Chile deixa de depender totalmente do Estado (na figura do Ministério de Educação) e é transferida aos municípios.

O Chile é um Estado centralizado, dividido em 14 regiões, além da região Metropolitana de Santiago. Estas unidades político administrativas possuem um governo regional dependente e designado pelo Estado Central, e em seu interior se estruturam em províncias cuja organização administrativa também depende do governo central. Dentro das províncias, encontra-se a menor unidade político-administrativa do país, que é a comuna, cuja instituição administrativa é a municipalidade e tem por autoridade política o Prefeito, o qual é eleito pelos cidadãos (no período ditatorial, este ainda era indicado pelo Executivo, posto que neste período se suspenderam todas as instâncias eletivas).

Figura 1: Organização político-administrativa do Chile e sua influência na administração educativa.



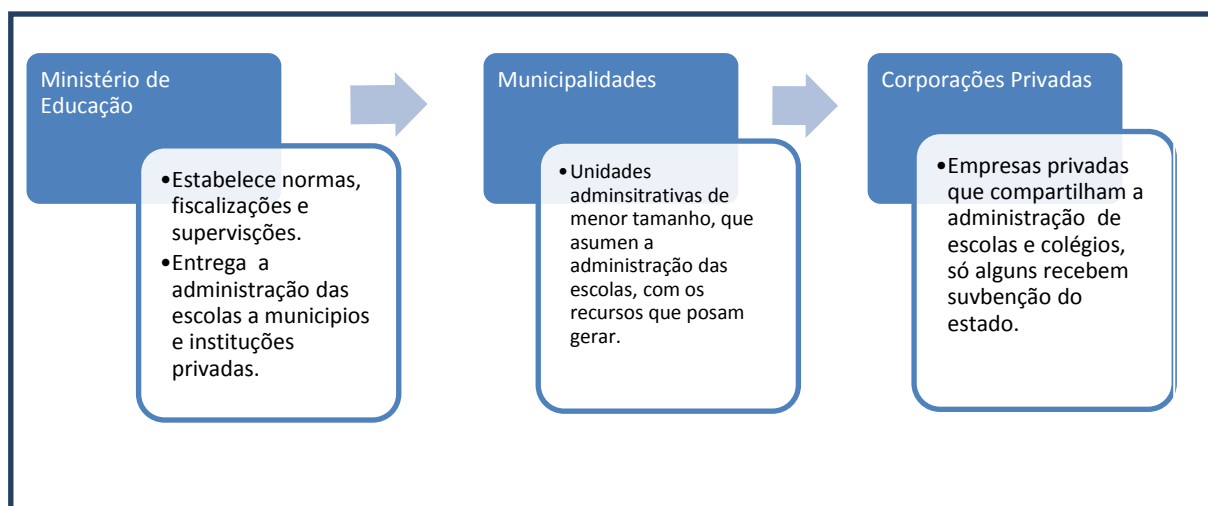
Organizado por Salgado Labra, V. (2012) a partir de Baeza e Fuentes (2004?). Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y Administración en el sistema educativo chileno (1980-2003).

Desde as modificações administrativas propostas pela ditadura e até a atualidade, o Ministério de Educação mantém funções de tipo normativo, como supervisão pedagógica e técnica, e de fiscalização geral, enquanto que é nas municipalidades que recai a gestão da administração das escolas. É importante destacar que a partir do período de descentralização da educação, iniciado em 1980, as corporações privadas também podem situar-se como instituições que organizam e administram as escolas.

Com esta nova estrutura administrativa se estabelece um novo sistema de financiamento da Educação, onde o Estado entrega uma subvenção às instituições privadas para que estas possam se encarregar da administração das escolas. Esta subvenção estatal é um montante fixo por aluno que o Ministério de Educação entrega às municipalidades e às corporações privadas. Assim, a retenção das matrículas passa a ser um tema central para a aquisição de recursos por parte de quem administra as escolas.

Paralelamente, surgem corporações privadas, que são autônomas em seu financiamento e não recebem subvenção do Estado, sendo que a responsabilidade econômica da educação recai sobre os pais dos estudantes. Estas escolas mantêm uma escassa relação com o Ministério de Educação.

Figura 2: Rol das diferentes instituições que administram escolas no Chile.



Organizado por: Salgado Labra, V. (2012).

Dessa maneira, podemos encontrar a seguinte tipologia³ em relação ao tipo de administração e financiamento das instituições escolares chilenas:

Estabelecimentos municipais: são estabelecimentos de propriedade pública, administrados pelas municipalidades, que recebem financiamento estatal através de subvenção.

Estabelecimentos Particulares Subvencionados: são estabelecimentos de propriedade privada, administrados por particulares, que recebem financiamento estatal através da subvenção.

³ Tipologia segundo Baeza e Fuentes (2004?). Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y Administración en el sistema educativo chileno (1980-2003).

Estabelecimentos Particulares Pagos: são estabelecimentos de propriedade privada, administrados por particulares que não recebem financiamento estatal.

Estabelecimentos pertencentes a Corporações: são estabelecimentos de propriedade Pública, entregues à organizações privadas sem fins lucrativos para sua administração. Recebem financiamento estatal, em forma de aporte por ano.

É possível perceber que, no Chile, existe uma grande quantidade de estabelecimentos que, tendo caráter privado, continuam recebendo subvenção do Estado. Estes são os chamados estabelecimentos subvencionados, onde a própria administração da escola decide se as famílias dos estudantes devem pagar pela educação que recebem ou não, tendo em geral que pagar cotas de incorporação ou mensalidades.

Em termos de estrutura, o sistema educativo chileno, desde o ano de 2003, se organiza em doze anos obrigatórios de instrução, e antes dessa data, o número de anos de obrigatoriedade era oito, que correspondiam ao ensino fundamental.

Hoje, no Chile, tanto o Ensino Fundamental (8 anos) quanto o Ensino Médio (4 anos) são obrigatórios, e este último pode encontrar-se tanto em uma dimensão científico-humanista como técnica, na qual os estudantes recebem formação de algum ofício de índole técnica, como mecânica, contabilidade, administração de empresas, turismo, entre outros.

Uma das mudanças mais importantes nas últimas décadas no campo educacional foi a implementação da Reforma Educativa de 1990, que estabeleceu um novo Marco Curricular para o Ensino Fundamental e Médio, estabelecendo novos setores da aprendizagem e organizando o Ensino Fundamental e Médio a partir de uma jornada escolar completa, o que impulsionou uma inversão importante na infraestrutura. A Reforma Educativa de 1990, junto com outra série de modificações que começaram a desenvolver-se a partir desta década, conforme o retorno da democracia ao país tem desenvolvido alcances significativos em termos de cobertura educativa, mas tem sido insatisfatórios em termos de qualidade e carreira docente (OCDE, 2004: 34).

Durante os últimos cinco anos, tem se desenvolvido algumas modificações curriculares em termos de por em marcha mudanças que respondam a novas tendências em Educação, que tem sido pouco difundidas e consultadas entre os

atores do sistema educativo, especialmente o professorado, o que tem produzido um ingresso débil e pouco fundamentado de tais mudanças na aula.

Com respeito à educação superior, o primeiro que é necessário reconhecer é que existem três tipos de instituições: Universidades, que dão cursos profissionais; institutos de formação técnica, que dão cursos técnicos de quatro anos de duração; e centros de formação técnica, que dão cursos técnicos de dois anos de duração.

As Universidades também se subdividem naquelas que recebem aportes econômicos do Estado e as que não recebem. As primeiras formam parte do denominado Conselho de Reitores, e dentro de dita categoria se encontram instituições de administração tanto pública quanto privada. Além dessas, encontramos as universidades privadas que não recebem aportes do Estado e que se mantêm com os pagamentos de matrículas e mensalidades. Todas as universidades chilenas não podem ter fins lucrativos, mas *todas*, incluindo as universidades do Conselho de Reitores, são pagas pelos estudantes ou suas famílias (OCDE, 2004: 17).

Em relação ao ingresso dos estudantes, há uma seleção única através de uma prova nacional de conhecimentos, denominada Prova de Seleção Universitária (PSU). Essa prova existe para as universidades pertencentes ao Conselho de Reitores, e para aquelas instituições privadas que queiram incorporar-se de maneira voluntária à ela. Os estudantes que solicitam o ingresso a este tipo de Universidade devem realizar esta prova apenas uma vez ao ano, e para a qual é requisito ter terminado os 12 anos de educação obrigatória. As universidades privadas, em sua maioria, mantêm sistemas de seleção e ingresso independentes à PSU, e que no geral se baseiam nas qualificações acumuladas durante os anos de escolaridade, entrevista pessoal, etc.

Algumas destas instituições de Educação Superior dão cursos que levam à obtenção do título de professor ou professora, e no geral é possível encontrar dois tipos de docentes no Chile: aqueles que dão aulas no Ensino Fundamental e aqueles que dão no Ensino Médio.

Os professores e as professoras de Ensino Fundamental recebem uma formação geral em ciências da educação e disciplinas específicas dos diversos setores da aprendizagem, tendo que dar aulas de matemática, língua, ciências sociais, educação física, etc. Eles podem desenvolver essas aulas nos diferentes

níveis do ensino fundamental, em qualquer disciplina. Também existem aqueles professores e professoras de Educação Fundamental que tem uma especialidade ou menção, isto quer dizer que parte do curso de formação é específico em uma área: existem aqueles que se especializam nos níveis iniciais e aqueles que se especializam nos níveis finais, sendo que estes últimos devem escolher uma disciplina específica. Entretanto, todos são habilitados para exercer a docência desde o primeiro até o oitavo ano básico.

Logo encontramos os e as docentes de Ensino Médio, que recebem uma formação geral em ciências da educação e cursos específicos das matérias que darão, podendo ser em História, Matemática, Língua, etc. Ou seja, os professores de Ensino Médio são entendidos como especialistas dos conteúdos que dão.

Tanto professores e professoras de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio recebem formação profissional de cinco anos, mas em algumas instituições, nos últimos anos, existe uma tendência à diminuição da formação inicial para quatro anos. Ambos profissionais recebem o título de professor e o grau acadêmico de licenciado em educação, necessários para dar aulas em qualquer tipo de escola, seja esta de índole privada ou municipal.

Os últimos informes nacionais e internacionais sobre o sistema educativo chileno indicam que um dos focos de atenção é a formação de professores, situação que ainda não tem sido assumida por políticas públicas definidas. (Informe Comissão sobre formação inicial docente, 2005; Informe OCDE Chile, 2004; Informe Final do conselho assessor presidencial para a qualidade da educação, 2006). O Ministério de Educação não possui maior incidência na formação inicial de professores, e tem assumido o rol formador através de uma oferta de aperfeiçoamento para docentes em exercício, mas isso não tem sido suficiente para provocar mudanças substantivas na qualidade docente (COX, 1993). Durante o último governo da Presidenta Michelle Bachelet e também no atual governo, se tem desenvolvido iniciativas neste tema. As mais representativas seriam a criação de fundos do governo para a formação de professores no estrangeiro e a motivação através de bolsas para alunos de excelência que decidam estudar pedagogia, ambas medidas que devido a seu caráter recente não tem mostrado os efeitos que se esperavam na qualidade da educação chilena.

Nesse contexto é necessário recordar que os docentes que dão os conteúdos de Geografia no Chile são aqueles formados na área de Ciências Sociais, e para este setor a formação tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio não difere do explicado anteriormente. Isto quer dizer que os docentes do Ensino Fundamental que ensinam os conteúdos da Geografia são professores que podem ou não ter uma formação específica em Ciências Sociais. No entanto, para o caso do Ensino Médio, os professores são formados em História, Geografia e Ciências Sociais, ou no caso de algumas faculdades, professores de História e Ciências Sociais.

A disciplina de Ciências Sociais tem incluído desde sempre os conteúdos geográficos: antes do golpe militar, esta se denominava Ciências Sociais e Históricas, e durante o período de ditadura se subdividiu em História, Geografia, Economia e Educação Cívica, o que implicou numa desconexão nas análises da realidade social, sem injetar especificidade no ensino de cada um destes setores, sendo o docente de História, Geografia e Ciências Sociais o encarregado de dar estas disciplinas (VÁSQUEZ, 2011).

Com a Reforma Educativa de 1990, se instaura um novo nome para o setor, chamado História e Ciências Sociais, que tinha como objetivo estabelecer a inter-relação entre as diversas Ciências Sociais. No entanto, na realidade, tanto a subdivisão quanto a inter-relação tem sido difíceis de trabalhar, pois os docentes continuam desenvolvendo os conteúdos sociais separadamente, com pouca conexão entre eles e dando uma predominância importante aos conteúdos históricos em relação aos geográficos.

Assim, os professores do setor não tem conseguido uma aproximação real às mudanças curriculares existentes e não tem sido capazes de resignificar os conteúdos em aula, principalmente porque as transformações foram desenvolvidas a nível ministerial, sem participação, e onde as principais reformas realizadas não foram conhecidas pelos docentes, o que impede sua apreensão. (OSANDÓN, 2006)

Dentro da formação inicial de docentes de História e Ciências Sociais, existem cursos específicos de Geografia, que sempre variam nas diversas instituições em que são ministrados. Para o caso das Pedagogias em Ensino Fundamental, a formação específica é menor, tendo em geral um curso destinado às

temáticas relativas às Ciências Sociais, incluindo História e Geografia, e Metodologia do ensino de ditos conteúdos.

Para o caso da formação de professores de Ensino Médio, a situação é díspar, encontrando Universidades que tem até 15 cursos relacionados com a Geografia, tanto em seus aspectos disciplinares como metodológicos e de ensino; e outras que tem só um curso referido à Geografia, no qual os estudantes devem aprender conteúdos disciplinares e metodologia para seu ensino.

Esta realidade na formação de professores e professoras de Ciências Sociais reflete-se em uma identidade docente pouco associada ao âmbito da Geografia, e a presença das temáticas educativas geográficas tem ficado amplamente deslocada pelo desenvolvimento de outras áreas de conhecimento, como o ensino de História, por exemplo.

No âmbito da formação continuada, o panorama é ainda mais difícil, pois as propostas de intervenção, investigação, e inclusive de aperfeiçoamento ou capacitação são realmente escassas, tanto desde a oferta pública como privada, o que fomenta a falta de interesse por parte dos professores por manter-se atualizados na área. No entanto, existiram algumas instâncias interessantes⁴ que podem considerar-se no âmbito da formação continuada de professores em temas geográficos, e este segue sendo um tema ainda incipiente no país.

Nesse sentido, o ensino da Geografia no Chile tem sido difundido principalmente pelo círculo de pesquisadores ligados à ciência geográfica, mais do que pelos pesquisadores ligados ao âmbito da Educação, sendo que este campo tem tido uma escassa participação nas discussões e reflexões sobre ensino, não permitindo ser comparadas com a produção teórica que vem sendo desenvolvida na América Latina, ficando o ensino de geografia no Chile em uma situação desfavorável, sendo incapaz de responder e enfrentar os problemas provenientes do mundo educativo no âmbito do ensino da geografia (GARRIDO, 2010).

É possível compreender, portanto, que a Educação Geográfica tem sido altamente negada, primeiro pela falta de seu reconhecimento como uma disciplina

⁴ Algumas das experiências que podem mencionar-se são o curso de aperfeiçoamento Geografia para a Paz, e a Especialização em Educação Geográfica, gerados pela Universidade Academia de Humanismo Cristiano nos anos 2009 e 2011, respectivamente. Além destes é possível mencionar o trabalho do Programa de Metodologia em Ensino das Ciências Sociais da Universidade da Serena.

escolar e também como um constructo teórico-conceitual independente e interessante para ser incorporado à aula, com a negação de sua participação na formação inicial dos docentes do setor, sendo um verdadeiro desafio desenvolver pesquisa para quem se situa na área da Educação.

Considerando este panorama, analisaremos os alcances da formação de professores, partindo do contexto que descrevemos anteriormente e tentando ampliar as reflexões para que estas sejam úteis na análise que precisamos realizar.

1.2.- A formação do professor

O processo de formação dos professores é, sem dúvida, complexo, não só porque o ensino é uma questão complexa na sua particularidade e no seu contexto, mas também porque implica uma conjunção de saberes provenientes de vários âmbitos do conhecimento e a adaptação das práticas de ensino nas diferentes realidades. A formação de professores é um processo influenciado por muitos fatores, a educação está presente em muitos âmbitos da vida e é constantemente questionada por diferentes setores da sociedade, sendo que o docente precisa então mobilizar uma grande quantidade de influências e saberes que são adquiridos não só durante sua formação para o exercício docente, mas durante a vida toda.

Os professores tem uma formação nas faculdades conhecida como formação inicial, a qual é muito importante e fornece uma quantidade significativa de ferramentas para agir no sistema escolar. Mas esta etapa não é a única que influi na vida profissional, ainda na formação inicial das faculdades a formação do professor tem muito de aprendizagens sobre como a pedagogia se faz, de como ela se apresenta aos aprendizes.

Os anos que os professores tiveram no papel de estudantes são determinantes para compor a ideia do que é ser professor e de como ensinar, tanto os anos passados pela educação na escola quanto pela própria educação nas faculdades para formar-se como professores. Por isso, vamos dividir a análise sobre o tema da formação de professor em três âmbitos: a formação ambiental, a formação inicial e a formação continuada.

Ao falar de formação ambiental, estamos nos referindo às ideias que os sujeitos vão construindo durante sua vida sobre o que significa ser professor, ideias que não necessariamente foram obtidas mediante um processo de formação

consciente. Durante anos, as crianças e depois os jovens aprendem no sistema educativo escolar – entre outras coisas - o que significa ser docente. Sendo um exemplo, os professores das escolas mostram aos estudantes os modos de ser professor, o papel que eles tem nos processos educativos, as formas de ensinar e de transmitir para eles os conhecimentos, as atitudes, os valores, a democracia e a falta dela dentro das aulas, as possibilidades e os momentos de falar e de pensar. Aquelas aprendizagens reforçadas pelos diferentes professores com os quais se tem contato durante os anos da escola ficam interiorizadas nas ideias do que significa ser professor, se conformando como um saber muito difícil de remover.

Na fala de Gil e Genne (1988) esta é a formação docente *ambiental*, uma formação que fornece conhecimentos, procedimentos e atitudes sobre o ensino que vem do saber acumulado de prosseguimento das atuações dos professores pelos estudantes. Considerar a influência da formação ambiental na formação dos professores é importante porque ela dota ao sujeito de uma série de crenças que – como muitas outras aprendizagens dadas pela experiência - ficam muito aderidas às convicções que vão se construindo por quem se forma como docente. Essas crenças vão se desenvolver, nas palavras de Pérez Gómez (2010), no âmbito do conhecimento prático, ou seja, naquele conhecimento sobre os modos de ação do sujeito. Por serem derivadas da experiência que o sujeito tem acumulado durante anos, são convicções muito resistentes a serem mudadas, ainda que sejam submetidas a um processo de formação que dê conta de teorias e epistemologias diferentes. Essas crenças são implícitas, muito pouco conscientes porque estão carregadas de sentimentos, emoções e afetos (GÓMEZ, 2010).

Rivero (2009) refere-se ao tema fazendo alusão às teorias implícitas mais como um não saber do que como um saber, teorias que vão convertendo-se em pautas de agir nas aulas como crenças sólidas. No entanto, elas não são reconhecidas com facilidade pelos docentes e, nesse cenário, é preciso de alguém que os ajude a destacar sua existência, papel que pode ser assumido pelos formadores de professores.

A solidez das teorias implícitas ajuda na conformação de uma formação ambiental muito arraigada nos sujeitos que se desenvolvem nas aulas, dotando-os de uma solidez muito difícil de remover. O caráter imóvel que tem a formação ambiental implica um limitante para o ingresso de novas teorias sobre o que é ser

professor e seu papel no sistema educativo, além de uma apresentação delas como conteúdos a serem aprendidos de forma teórica. Emerge a necessidade de considerar a formação ambiental como um obstáculo para o ingresso de novas perspectivas, sendo central seu tratamento nos processos formativos dos professores. No caso contrário, os professores irão às aulas com muito conhecimento sobre as teorias pedagógicas, mas farão aquilo que sabem fazer, ou seja, reproduzir o ensino que aprenderam pelo exemplo de seus professores.

A etapa de formação dos professores mais reconhecida, e também a mais questionada e responsabilizada pelas falências do sistema educativo, é a formação *inicial*, ou seja, na qual os futuros professores vão integrar um processo de formação formal com duração de quatro à cinco anos, em média, nas faculdades. Esta tem de dotar o professor dos conhecimentos necessários para fazer frente ao sistema educativo no âmbito curricular, didático, disciplinar e também no âmbito das relações sociais com as comunidades educativas.

Ao pensar sobre a formação inicial, vamos considerar algumas discussões centrais, a saber: o caráter principalmente teórico dela e o papel do conhecimento prático, a influência que tem a atitude dos professores na construção do conhecimento sobre o que significa ensinar, e a relação entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico. Tentando formar professores que sejam responsáveis pelos processos de aprendizagem dos estudantes nas escolas, as faculdades de pedagogia tem incorporado cursos referentes às teorias de aprendizagens e de metodologias de ensino. Mas as faculdades, pela sua natureza, fornecem uma formação eminentemente teórica. Alguns autores tem criticado isso, e Rivero (2009) faz uma analogia comentando que os cursos que formam pedagogos são como escolas de natação onde os alunos não ingressam na água.

Neste comentário, a autora refere-se ao evidente acento teórico que inunda as faculdades que formam professores, do que se desprende a falência da formação no âmbito prático, questão que só se faz evidente no momento em que os estudantes concluem os cursos, vão para as aulas e se encontram com a dificuldade de por em prática os conhecimentos teóricos. Assim, é importante que a formação inicial se organize não só em função da apresentação da teoria pedagógica, mas também sobre como a teoria se manifesta nas aulas e como eles, futuros professores, podem dar conta das teorias na própria realidade escolar. Além disso,

existe uma clara crítica na forma em que os aprendizes se relacionam com a prática, enquanto observação dela, que é muito usada nas faculdades, e que não daria garantias de verdadeiras aprendizagens sobre como agir nela.

A analogia do curso de natação usada pela autora é potente, porque ela resume uma tensão que aparece muito nas falas sobre formação inicial docente: a descontinuidade com o contexto educativo onde os conhecimentos serão aplicados. Nesse sentido, Pérez Gómez (2010) tem refletido sobre a importância de mudar o caráter principalmente teórico da formação dos professores para uma formação mais prática, sobretudo considerando que as condições de aula mudam rapidamente, mas que as condições de formação e desenvolvimento do ensino são praticamente as mesmas do século passado.

Los contextos y escenarios sociales que rodean la vida de las nuevas generaciones en nada se parecen a los escenarios y contextos que rodeaban el crecimiento de las generaciones del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Sin embargo, el dispositivo escolar vigente, el currículum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y calificación del alumnado, y los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes son esencialmente los mismos que se establecieron ya en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días. (PÉREZ GÓMEZ, 2010: 18).

Nesse sentido, é importante refletir sobre a relevância de incorporar aprendizagens práticas, já que muitas das metodologias ensinadas durante a formação inicial são complexas e difíceis de incorporar na aula. No entanto, os contextos de ensino e as diversas condições das escolas influem nos modos com que essas metodologias possam ser aplicadas.

Rivero, citada por Jiménez e Wamba (2003) explica as dificuldades de transportar a teoria para a prática numa relação hierárquica na qual o professor terá a capacidade de levar uma série de disposições disciplinares até a prática, só por ter passado pela faculdade. Ou seja, que só por ter conhecido ou ter contato com uma teoria, o professor terá a capacidade de transformá-la em prática de ensino.

Isto significa que não podemos assumir que os professores aprendem a transportar os conhecimentos teóricos para a prática, ou seja, a aplicação dos conhecimentos teóricos na realidade educativa não é automática, é preciso um processo de aprendizagem na qual o professor perceba a inclusão daqueles

conhecimentos em contextos diferentes e conectados com as complexidades de uma realidade educativa.

Pérez Gómez (2010) propõe a inclusão do que denomina pensamento prático ou teorias práticas, isto é, um processo de reflexão na, sobre e para a prática. O desenvolvimento do pensamento prático implica uma relação de interação entre teoria e prática. A importância do pensamento prático é desenvolver habilidades que permitam ao docente atender à realidade educativa a partir da reflexão sobre ela mesma, considerando as contribuições que vem das teorias sobre o ensino, mas usando elas como ferramentas para atender à realidade, e não só como um conteúdo da faculdade que se esquece com o ingresso na escola.

O mesmo autor comenta a importância da prática educativa não perder-se somente na fala, porque ela, sem o acompanhamento da teoria, não pode ser abordada de forma crítica, e, frequentemente uma sem a outra vai conduzir à reprodução das práticas docentes. (PEREZ GÓMEZ, 2010)

Concordando com isso, Rivero (2009) explica que as teorias práticas obtêm-se da integração do conhecimento adquirido pela experiência e do saber disciplinado sobre o ensino. Para a autora, as teorias práticas significam o saber desejável de ser adquirido pelos docentes em formação e exercício. Os autores Rivero (2009) e Gómez (2010) propõem como estratégia central para o desenvolvimento do pensamento prático a incorporação, na formação dos professores, a reflexão sobre a prática, a qual está incluída na forma de pesquisa-ação sobre a prática, o que envolve as aprendizagens dela como uma prática permanente que permita a reflexão, sistematização e transformação das práticas educativas. Logicamente, aprender tal metodologia só como um conteúdo não tem sentido nenhum. Nas palavras de Rivero (2009), tem-se que adotar um princípio de investigação que permita por os futuros professores em situação com respeito a diferentes realidades e problemas educativos. Essa investigação ganha importância no contexto de conseguir que ela fique como uma prática dos docentes para que eles consigam intervir na prática, primeiro como estudantes que se formam como professores, e logo como professores em exercício docente. Isto lhes dá ferramentas para aplicar os conhecimentos teóricos a diferentes realidades e fazer as adaptações que sejam necessárias para dirigir processos educativos de qualidade.

Contudo, Pérez Gómez (2010) afirma que a pesquisa-ação é fundamental para o desenvolvimento do pensamento prático nos professores, principalmente porque permite a reflexão sobre as teorias implícitas, sobre a influência da formação ambiental e um olhar crítico com respeito aos cenários educativos que os professores enfrentam. Neste sentido, eles conseguem adquirir o conhecimento teórico para suprir as necessidades de cada realidade educativa.

Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales (...) Al recopilar evidencias sobre el desarrollo de su propia enseñanza en un contexto concreto, el docente puede problematizar las teorías implícitas, creencias, valores, y artefactos que configuran su práctica y desarrollar procesos sistemáticos de generación y comprobación de hipótesis y alternativas de acción sobre cómo desarrollar cambios e innovaciones valiosas. (PÉREZ GÓMEZ, 2010: 47).

Segundo os autores, se a formação inicial quer contribuir para melhorar as práticas educativas tem que garantir o desenvolvimento de professores pesquisadores de suas práticas, porque só com isso será possível reforçar um pensamento prático nutrido das teorias educativas e da produção teórica em geral sobre o ensino e aprendizagem, tendo a capacidade de enfrentar processos educativos de forma diferente do que como foi até hoje, revelando novos papéis para o docente, permitindo que o estudante desenvolva autonomia na construção dos conhecimentos.

Ainda na formação inicial, é preciso considerar outro aspecto de preocupação no âmbito que estamos trabalhando, nos referimos ao papel que tem os professores que formam professores e como eles influenciam nos processos de construção das identidades profissionais e das formas de agir na prática. Ou seja, as práticas cotidianas e as estratégias e métodos de ensino que os docentes que formam professores utilizam influenciam as identidades pedagógicas de seus alunos.

Isso tem relação com a forma que em geral as teorias educativas críticas e pós-críticas, e as teorias de aprendizagens construtivistas tem sido incorporadas nas faculdades de formação de professores, porque em muitas oportunidades percebemos que as ações dos professores que ensinam nessas instituições não tem coerência com o discurso teórico que eles estão transmitindo.

Especificamente no Chile, o *Informe sobre formação do professor feito pelo Ministério de Educação*⁵ (2005) demonstra que os estudantes de pedagogia percebem uma dissociação entre as matérias escolares e as atitudes dos professores que as ensinam, ficando com a idéia de que os professores falam de uma coisa, mas fazem outra, e aquele fazer parece ter mais influência na formação da identidade do professor (aluno) do que o conteúdo mesmo da aula. Por exemplo, um professor que ensina aos futuros professores a importância de organizar um clima de aula democrático, mas ele é pouco democrático na sua prática de ensino, envia mensagens contraditórias para os alunos. Neste sentido, os alunos tem uma assimilação maior daquilo que é demonstrado pelo docente com seu agir cotidiano nas aulas do que com o conteúdo que ele ensina.

Los estudiantes de pedagogía todavía perciben que una parte importante del discurso de muchos de sus profesores no es coherente con sus prácticas de aula; el formador habla de constructivismo y de evaluación dinámica, y ello no se refleja en su acción pedagógica; es decir, su visión epistemológica acerca del aprendizaje no se ha modificado en lo sustantivo y pareciera seguir en la línea en la que fue formado. (MINEDUC 2005: 52)

Existem algumas condutas comportamentais como aulas expositivas, o uso da avaliação como sinônimo de qualificação e como medida disciplinar, o protagonismo do professor, a inatividade dos alunos, entre outros que reforçam os processos educativos baseados no tradicionalismo. E isso é reproduzido nas faculdades, motivando aos futuros professores a crença de que os estudantes não tem muito para contribuir com a construção do conhecimento nem com a problematização da sociedade.

Rivero (2009) reforça essa ideia propondo que tem que existir uma coerência entre os modelos de formação que se praticam nas faculdades com aqueles que se propõem serem desenvolvidos na educação escolar, o que quer dizer que os professores das faculdades embora falem sobre construtivismo e estratégias de ensino e de aprendizagens inovadoras e críticas mantem uma ação diferente a isso: então os alunos (futuros professores) ouvem e leem uma coisa, mas experimentam outra. Isto sem considerar que tem casos em que os professores das faculdades

⁵ Informe da comissão sobre formação inicial docente. Documento não oficial do Ministério de Educação do Chile. MINEDUC 2005.

omitem a incorporação de estratégias inovadoras e simplesmente se mantem no ensino tradicional.

Embora os programas de formação de professores nas faculdades estejam orientados a incorporação de teorias educativas próximas ao sócio-construtivismo, às teorias pós-críticas e às didáticas gerais e específicas das diferentes áreas de conhecimento, não existe uma política de inclusão da discussão sobre como isso é transmitido aos estudantes de pedagogia. Assim, o efeito real dessas teorias nas práticas pedagógicas deles será praticamente nulo. Nessa perspectiva, surge a urgência pelo entendimento de que é a pedagogia que deve orientar os currículos das faculdades de formação e não os conteúdos disciplinares.

Ainda na formação inicial, é preciso refletir sobre como ela enfrenta a formação específica dos conhecimentos disciplinares, voltamos então à ideia do complexo da formação do professor.

A primeira questão é o caso dos professores especialistas nos conteúdos que ensinam, as faculdades tem diversas formas de enfrentar esse assunto. Nas faculdades chilenas, em alguns casos, a formação disciplinar é muito exigente e os programas oferecem aos futuros professores um conhecimento detalhado, articulado ao desenvolvimento teórico das ciências que direcionam as disciplinas escolares. O problema disso, é que o foco da formação não se relaciona necessariamente com as formas de transmitir o conhecimento nas aulas escolares, uma vez que os docentes sentem dificuldades em selecionar os aspectos chaves, não conseguindo, portanto, realizar uma interpretação própria e autônoma do currículo, tendendo a ficar com a ideia de que tudo é central e nada pode ficar fora.

Por outro lado, há algumas instituições de ensino superior onde os temas sobre educação são preponderantes, lotam os currículos com cursos sobre teorias educativas, história da educação, didática, psicopedagogia etc., mas muito pouco conteúdo disciplinar, no caso, confunde-se a formação de professores de uma matéria específica com expertos em educação ou especialistas em didática:

La falta de articulación entre la especialidad y la formación pedagógica es un problema persistente en todas las instituciones formadoras, con claras consecuencias en la estructura curricular y en las modalidades de evaluación. (...) En general, no se ha logrado que las instituciones formadoras y sus académicos asuman lo pedagógico como parte integrante de la formación de especialidad. Por lo anterior, la formación de especialidad y la formación pedagógica transcurren en líneas separadas,

articulándose sólo esporádicamente en algunos momentos de la formación. (...) En este contexto, el joven estudiante de pedagogía se enfrenta a una situación ambigua: Ser biólogo o ser profesor de biología? Ser músico o ser profesor de música? (MINEDUC, 2005:59)

Neste sentido, é preciso reconhecer a importância de cada um dos componentes da formação do professor, ou seja, a importância da formação disciplinar e da formação pedagógica. Concordamos com Castellar (2005) no momento de explicar que o professor tem que conhecer as estruturas cognitivas, os modos em que as aprendizagens são desenvolvidas conforme a idade dos alunos, tem que dominar as estratégias de organização das relações sociais das aulas e tem que saber montar aulas significativas e participativas. Contudo, nada disso tem sentido sem o conteúdo, sem saber hierarquizar os conceitos e processos relativos aos temas ou as discussões atuais que podem ser desenvolvidas,

Ressaltamos que a estrutura cognitiva é inerente ao processo de aprendizagem; contudo, o conteúdo é que dará condições para que o aluno, junto com o professor e seus colegas construa seu conhecimento. (CASTELLAR, 1994: 54).

Dessa forma, o professor precisa de uma formação holística e multidisciplinar que lhe permita adquirir ferramentas para discernir e fazer escolhas a respeito do conteúdo e das estratégias pedagógicas utilizadas. Sem ambas perspectivas do que significa ser professor, provavelmente, ele só terá pela frente a reprodução das informações prontas para ser ensinadas ou, simplesmente, transmitirá aquilo que considera importante, mas essa escolha não será fruto de uma sólida formação profissional. Pérez Gómez (2010) reforça a ideia de que são necessários docentes expertos nas disciplinas que cada um ensina, mas também é igualmente importante que eles sejam capazes de provocar aprendizagens desses conteúdos.

Outra área de formação do professor é aquela que se faz além da formação inicial. Os professores são profissionais que durante todo seu exercício docente mantem um processo constante de aprendizagem, para alguns esse processo é mais consciente e sistematizado do que para outros, mas sempre está presente.

Assim, um dos focos dessa pesquisa situa-se na etapa de formação dos professores que se desenvolve durante o trabalho docente e, ainda, consideramos que tal formação não se desenvolve sempre de forma consciente. Sabemos que o momento do exercício docente é uma oportunidade para refletir sobre a prática e

introduzir novos conhecimentos, e que, inclusive, é possível transformar e mudar aprendizagens adquiridas teoricamente que algumas vezes não se relacionam com o contexto do ensino.

Nos últimos anos, se tem reconhecido a importância de melhorar a qualidade do ensino por meio do fortalecimento pedagógico e disciplinar da formação dos professores e da profissão docente. A Organização dos Estados Íbero- Americanos (OEI) tem reconhecido essa premissa como uma das *doze metas educativas 2021*, nela objetiva-se o melhoramento da profissão docente no âmbito da formação continuada, ou seja, dos profissionais em exercício (OEI, 2010).

A formação continuada de professores é aquela que se desenvolve em conjunto com o exercício profissional, essa é pouco reconhecida pelos próprios professores porque, como temos falado, em muitas oportunidades observamos que ela ocorre de forma pouco consciente, mas existe, e isso é evidente simplesmente porque os docentes vão acumulando saber a partir da experiência, sobre tudo nos âmbitos das relações sociais dentro das aulas e nas práticas educativas que desenvolvem.

Geralmente, a formação continuada de professores se tem identificado com os cursos de capacitação sobre temas disciplinares ou pedagógicos, mas pouco se identifica com os saberes dos docentes ao longo desses cursos: é o caso da realidade chilena, onde a única instância de formação continuada é a capacitação, em Chile o Ministério da Educação tem um departamento de Capacitação que é o principal canal de formação continuada de professores das escolas da rede pública.

Sem dúvida o aumento das ofertas de capacitação para professores é importante para melhorar o sistema educativo, mas temos que problematizar esta realidade, porque é importante sempre permitir que seja o docente o gestor de sua formação, sobretudo quando falamos da formação em exercício. Neste sentido, é importante que os docentes desenvolvam ferramentas e habilidades para procurar nas suas realidades e nos seus contextos de ensino situações que os afligem para que possam desenvolver estratégias para resolve-as. A figura do docente-pesquisador permite abordar estas questões, porque situa os docentes como parte de um processo de permanente reflexão sobre suas práticas, relacionando-se para isso com outros colegas e inclusive com outros atores dentro da comunidade escolar, liderando a reflexão sobre possibilidades de melhorar e de aprender novos

conhecimentos sobre os conteúdos ou sobre como eles são ensinados, procurando soluções em função dos contextos de ensino em que se desenvolvem.

Pérez Gómez (2000) ressalta a idéia de que o professor tem que aprender os modos de educar durante toda sua vida profissional e não só nos momentos de formação formal, ainda que seja esta a etapa principal na qual se tem que adquirir as ferramentas para poder educar-se continuamente durante o exercício da profissão. Esse tipo de formação relaciona-se com a capacidade de investigação permanente sobre os processos educativos.

Por sua parte Genne e Gil (1988) concordam com a importância da capacidade de pesquisar dos docentes não só pela importância que a investigação possa ter por ela mesma, mas por sua influência na produção de práticas mais criativas e inovadoras.

A pesquisa-ação apresenta-se como uma metodologia que permite aos professores em exercício abordar e intervir nos problemas das aulas e identificar focos para melhorar seu trabalho cotidiano em função de problemas que possam parecer importantes de resolver. (GENEE; GIL, 1988).

Ao nos referirmos à formação contínua é preciso retomar as reflexões anteriores como a formação ambiental, a importância de relacionar a teoria e a prática, e a importância de conjugar a formação disciplinar e pedagógica, porque esses âmbitos são úteis para desenvolver experiências de pesquisa-ação, uma vez que eles tem um grande potencial de gerar mudanças nas práticas educativas em sala de aula.

Um esforço por mudar as práticas educativas que só considere – em palavras de Pérez Gómez – *transformações cosméticas* ou superficiais e não a profundidade com que tem que ser desenvolvidos os processos formativos dos docentes, só estaria abrindo portas às teorias conservadoras e para que elas se mantenham nas aulas. (GIROUX, 1990: 33).

A pesquisa que se desenvolve nestas linhas relaciona-se com o âmbito da formação continuada de professores fazendo um esforço por considerar a complexidade que todo processo formativo precisa. Consideramos que a pedagogia tradicional fica instalada no imaginário do que é ser professor, tendo a formação ambiental um papel central em estabelecer parâmetros sobre como se ensina e como se aprende. Até agora, a faculdade e a formação teórica não tem conseguido

mudar essas concepções, outorgando uma importância substantiva aos processos de formação continuada que poderiam ser uma instância de mudança daquelas ideias solidamente assentadas nas concepções dos docentes.

1.3. - A teoria do ensino crítico e a geografia escolar.

Nos últimos anos, as discussões sobre a didática da geografia foram enriquecidas consideravelmente. Autores como Aisenberg (2007), Callai (2009), Castellar (2007), Cavalcanti (2010), Garrido (2010), Straforini (2008) entre outros analisaram e propuseram uma série de orientações teóricas e metodológicas que visam desenvolver o ensino de geografia voltado para uma compressão social do espaço geográfico e para ensinar as crianças habilidades e conhecimentos espaciais que permitam uma compreensão crítica da sociedade.

Vários textos sobre Geografia e até textos de ensino de Ciências Sociais incluem discussões atuais sobre ensino da geografia e a responsabilidade que ela tem como disciplina que ajuda a compreender a realidade social. Entretanto, essas discussões foram estimulando encontros a nível universitário que demonstraram o aumento das pesquisas em didática da geografia em muitos países da América Latina, como é o caso do último Congresso de Pesquisadores em Didática da Geografia – REDLAGEO, que aconteceu em São Paulo, Brasil em 2010, o qual mostrou que muitos estudantes de graduação e pós-graduação dedicam seus trabalhos de final de curso a essa temática e que estão surgindo diversas iniciativas sobre esse assunto.

Por outro lado, a ciência geográfica tem um desenvolvimento teórico o qual mostra trabalhos e reflexões que incluem as dinâmicas e contradições das diversas formas de ocupação espacial, revelando problemas sócio-espaciais como a falta de acesso aos recursos naturais e ao saneamento básico, a desigualdade na ocupação de terras, os problemas de moradia, disputas de fronteiras, os movimentos da população e muitos outros que dão conta de como as sociedades se organizam e vão produzindo o espaço em que moram.

Assim, os geógrafos por um lado e os profissionais que trabalham com a didática da geografia por outro, denunciam e destacam a importância que a

geografia tem tanto como ciência social quanto como disciplina escolar, e a utilidade dela para a compreensão e produção de formas de análise que contribuam para a produção de espaços mais justos. Vessentini (2005: 33), evidencia a importância de discutir estes temas quando resgata as contribuições de geógrafos não tão contemporâneos como Elisée Reclus, quem há muito tempo já sentenciava que a Geografia *não só não pode ignorar os problemas políticos, como permite até valorizá-los*.

A geografia considera o estudo dos problemas da realidade atual e trabalha para sua explicação, é uma ciência que devido a seus objetos de análises permite compreender as dinâmicas sócio-espaciais, superando deste modo uma leitura descritiva dos fenômenos. (Rodríguez, 2007)

Assim, a geografia levada para o mundo escolar contribui para o desenvolvimento das complexas habilidades que se relacionam com o pensamento crítico dos sujeitos, com a capacidade de análise e com a resolução de problemas, entre outros (Pagés, 1990). Essa potencialidade é destacável para o ensino da geografia, permitindo que sua abordagem nas aulas escolares inicie-se com o reconhecimento de sua capacidade de abordar os problemas da realidade atual.

Nessa perspectiva, Rego, Castrogiovanni e Kaercher (2007) comentam que a responsabilidade que tem a geografia escolar sobre a explicação das dinâmicas sócio- espaciais a nível local e mundial é grande, já que ela forma parte das ciências sociais que por excelência se preocupam com as diversas dimensões formadas pelas dinâmicas sociais, e especificamente a geografia tem a tarefa não menor de refletir sobre o espaço e de levantar práticas de análise social que consigam ser tão dinâmica como a realidade atual. Existem trabalhos no âmbito da educação geográfica que destacam a importância de assumir esta responsabilidade dentro das aulas, este desafio vem das discussões da ciência geográfica e também da filosofia da educação e a didática da geografia.

As disciplinas escolares recebem influência dos diferentes paradigmas que tem dominado a produção científica, mas no caso do ensino da geografia, a relação entre paradigmas científicos epistemológicos desenvolvidos no âmbito acadêmico e a realidade educativa fica travada, pois, enquanto a Geografia e a ciência educativa se estendem nos paradigmas críticos que promovem a análise e a discussão das

estruturas sociais, a geografia escolar se mantém perto dos paradigmas tradicionais tanto em seus conteúdos como em suas metodologias.

Quando, os pesquisadores tem a possibilidade de mover-se entre o mundo da academia e o da escola é possível perceber um distanciamento entre tais âmbitos. Moraes (2005) concorda com isso e assinala que em quanto à geografia da academia é chamada cada vez mais para explicar os grandes conflitos do mundo atual, a geografia escolar adquire desinteresse perdendo a importância não só nas aulas, mas também nos currículos escolares.

Durante o século XIX, a geografia escolar era classificada como um saber essencial para a compreensão do mundo e da realidade, dos Estados nações que se formavam e que precisavam de uma consolidação como tais. Durante esse tempo, ela é coerente com as necessidades políticas da época e ajuda aos estudantes a ter uma idéia detalhada dos países com ênfase na própria nação, destacando-se as particularidades físicas do território. Mostra-se também coerente com a produção teórico-científica marcada pelo paradigma positivista.

Quando as ideias positivistas começam a mudar e, após um extenso processo de reflexão, a ciência geográfica possibilitou o ingresso do paradigma crítico na busca de contribuir com a problemática da organização das sociedades em seu aspecto espacial e com a re-politização do discurso geográfico (MORAES, 2005). Conseqüentemente, a educação como disciplina acadêmica também começa um processo de transformação e contagia-se pelas ideias do paradigma crítico que é acompanhado pelas teorias de aprendizagens construtivistas.

Desta forma, hoje as reflexões sobre didática da geografia se alimentam e propõem reflexões que em maior ou menor grau estão influenciadas pelas correntes de pensamento críticas e promovem um trabalho escolar a partir da ideia de que a geografia permite um desenvolvimento de um pensamento crítico sobre a realidade sócio-espacial. Apesar disso, os mesmos teóricos que promoveram essas mudanças foram os encarregados de denunciar com preocupação que na prática escolar o panorama parece ter ficado parado. Dificilmente encontraremos algum autor que afirme com certeza que o desenvolvimento teórico tanto da geografia crítica como da didática da geografia tem sido implementado nas aulas escolares de geografia e ciências sociais.

Vesentini (2009) faz o esforço de responder à pergunta sobre o que deveria ensinar a geografia no século XXI, explicando com muita clareza e convicção que aquele caráter tradicional baseado na descrição e na separação sociedade – natureza já não cabe mais nas aulas, e que deve ser proposta uma geografia que permita e incentive o pensamento autônomo dos estudantes, sem cair na idéia de que os estudantes devem ser doutrinados para criticar a sociedade sem conseguirem elaborar uma leitura própria da realidade.

O mesmo autor explica que a geografia escolar tentou se adaptar às necessidades dos discursos modernos e acabou sendo incapaz de mover-se em terrenos onde ... *a luta pelo espaço está em jogo*, (VESENTINI, 2005: 35) além disso, propõe que a geografia escolar deve ser renovada a partir das contribuições que possa fazer a geografia crítica ou radical. A crítica não deve ser entendida como um panfleto ou uma imposição de ideias de esquerda, se não como uma possibilidade de pensar a dimensão espacial das sociedades como um resultado de uma construção de constantes lutas e de histórias particulares dos sujeitos.

Neste sentido, é importante considerar o papel do professor no ensino de geografia, pois ele tanto tem que dar espaço para os alunos fazer a análise social com sua ajuda, como tem que deixar que eles encontrem respostas sobre os conflitos do espaço por eles mesmos. Não é mais pertinente que os professores procurem ser sábios conhecedores da realidade transmitindo os questionamentos e as análises prontas para os alunos, esperando que esses as reproduzam. Porque se os docentes fazem uma crítica à sociedade e impõem a sua percepção de mundo na aula isso acaba por reproduzir um discurso, não contribuindo para que os alunos possam pensar e agir autônoma e criticamente no mundo.

Para a construção do discurso crítico em sala de aula é preciso que o docente desenvolva ferramentas metodológicas que permitam aos alunos pensarem e observarem o mundo a partir de uma perspectiva geográfica, ou seja, visualizar e entender os conflitos do espaço e identificar as dinâmicas sociais que podem estar relacionadas. Por enquanto, o trabalho das aulas e a produção teórica da geografia ficam de um modo geral, bastante distanciados um do outro.

Moraes (2005) concorda com o distanciamento existente entre a geografia acadêmica e a escolar, explicando que ainda a maioria dos currículos e livros didáticos de geografia estão baseados numa perspectiva tradicional, e que

constantemente os professores estranham a forma como os temas são apresentados pelos teóricos da geografia, porque suas discussões estão muito afastadas daquilo que eles ensinam nas aulas.

Os problemas de formação dos docentes, um sistema escolar que impede o ingresso de novas perspectivas e não disponibiliza tempo para a atualização dos docentes, a incapacidade didática de ingressar temas e de desenvolver habilidades complexas como são as relacionadas ao pensamento crítico social, podem ser algumas das razões que expliquem a realidade da educação geográfica escolar atual. Ela, na sua dimensão prática, não tem conseguido ser renovada em conjunto com sua correlação disciplinar e não permite o ingresso de uma geografia crítica nas aulas.

É preciso procurar a causa de isso ter acontecido, porque, com certeza, os professores de geografia ou de estudos sociais, no caso de alguns países como o Chile, tem conhecido algumas das propostas da geografia crítica, mas eles parecem ficar com aquele conhecimento para eles, sem ter a capacidade de ensinar para outros a lógica do pensamento complexo sobre a realidade.

Straforini (2008) argumenta que a geografia crítica só foi conhecida no âmbito escolar pelos textos didáticos e outros recursos similares, e não produziu uma verdadeira compreensão de suas bases teóricas por parte dos docentes encarregados dessa área.

Isso teria impedido que os docentes tivessem uma verdadeira apropriação da ciência geográfica e de seu papel para explicar e analisar a realidade espacial obtendo, assim, um entendimento superficial sobre quais são as contribuições que a geografia faz na vida das pessoas, entendendo-a apenas como uma porta para o conhecimento dos lugares numa dimensão descritiva e pouco complexa, o que faz parte da cultura geral e do conhecimento que sempre ficou no currículo sem muitos questionamentos sobre sua participação na formação da sociedade.

Enquanto Rego, Castrogiovanni e Kaercher (2007) asseguram que muitas pessoas ainda preservam a ideia de que a geografia é uma disciplina que se baseia no conhecimento de topônimos por meio do uso da memória de nomes dos rios, morros, regiões, países e outros, o que não incentiva o interesse de ninguém, mas, os autores chamam a atenção sobre a urgência de que esta ciência na sua versão

educativa coloque o ser humano no centro de sua análise e se considere como uma reflexão sobre as ações humanas.

Isso evidencia a incapacidade de compreender aquilo que a geografia pode contribuir para o ensino, e também uma falta de preocupação em conhecer e vincular o contexto dos estudantes com os conteúdos escolares. Nesse sentido, o interesse por conhecer a realidade que vivem os estudantes, seus gostos e preferências, os conflitos que tem, as formas como se movimentam na comunidade, os lugares que visitam etc., poderia permitir ao professor fazer uma relação com a análise espacial. Contudo, ele não compreende de forma substantiva que a geografia serve para isso, portanto não consegue conhecer e nem vincular a realidade dos estudantes com a área de conhecimentos da geografia.

Outra autora que concorda com as ideias propostas até agora é Raquel Gurevich (2007), pois ela afirma que tanto a geografia dos programas escolares, como os conteúdos que aparecem em os livros didáticos não tem relação com aquela que se produz nos âmbitos acadêmicos ou com as discussões das últimas pesquisas na área, já que, no ambiente escolar ainda existe uma geografia da descrição da superfície terrestre como seu objetivo principal. Isso, com certeza leva a uma divisão entre a produção dos espaços dos alunos e aqueles espaços trabalhados na aula, sendo estes últimos espaços estáticos, quase sem conflito, sendo explicados desde suas características físico-naturais, sem o sentido que as pessoas propõem para a significância de um ou outro espaço.

Como apresentamos anteriormente, nessa pesquisa nos orientamos para a construção de contribuições que ajudem a melhorar e a aproximar as práticas do ensino da pedagogia e a inserir as contribuições das teorias críticas. Por isso, as discussões que os autores tem realizado nos permitem contextualizar o problema da pesquisa e avançar à procura de estratégias sobre como enfrentar essas questões no contexto de uma pesquisa que visa colaborar com o melhoramento das práticas docentes.

1.4.- Acertos e erros no discurso sobre educação crítica.

É comum nas jornadas sobre educação, inclusive naquelas que revisam documentos que resumem os ideais dos programas educativos de diferentes países, encontrarmos alusões à importância de desenvolver habilidades que permitam com que os estudantes participem ativamente da sociedade, sendo cidadãos capazes de discernir com opinião própria e participativa nas problemáticas que lhes afetam.

Na área de ciências sociais essas premissas são muito explícitas, no Chile, por exemplo, a última atualização do currículo escolar propõe os seguintes objetivos da área sobre a sociedade:

...desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad (...). (Mineduc, 2009: 29).

Parece que estes objetivos não estão distintos das elucidações apresentadas em outros textos sobre o ensino das ciências sociais, que apontam para importância em desenvolver uma análise social baseada na capacidade crítica dos sujeitos. No entanto, nem sempre a realidade das escolas é coerente com estas indicações.

O uso da memória e da utilização de aulas expositivas como principais formas de aprendizagem e de ensino são situações recorrentes, tratando-se de dinâmicas que se apropriam de conceitos tradicionais para entender a educação. Hoje se tem, aparentemente, um consenso sobre a necessidade de mudar tais práticas e substituí-las por aquelas fundamentadas nas teorias construtivistas e críticas da educação. Porém, sabemos que esta transição tem sido muito difícil, pois os professores em exercício não tem necessariamente conhecido essas tendências e a formação inicial não assegura práticas docentes nessa perspectiva.

Mesmo existindo consensos, a partir destas perspectivas, sobre os objetivos a serem alcançados pela educação, os documentos oficiais dos ministérios de educação dos diferentes países da América Latina omitem relevantes fundamentos teóricos e importantes princípios da organização escolar que tornam o discurso trivial promovendo práticas de ensino banais e pouco significativas.

Henry Giroux no texto *Los profesores como intelectuales* (1990) faz uma ampla reflexão sobre o que o projeto da educação crítica, seus objetivos e o papel que devem assumir os professores para estabelecer tal concepção. No documento, o autor analisa não só as potencialidades deste projeto, mas também as problemáticas que o impediram de ser introduzido com força nas escolas.

A educação crítica tem um grande objetivo que é trabalhar pela transformação da realidade. Para isso, é preciso com que os estudantes tenham condições de realizar um pensamento crítico que lhes permita fazer apreciações e julgamentos da lógica que organiza as dinâmicas sociais. O desenvolvimento do pensamento crítico nos sujeitos corresponde a um processo que implica em estratégias de ensino que motivem o entendimento sobre a realidade construída e a possibilidade de sua transformação, para isso, os conteúdos e as dinâmicas sociais não devem ser entendidos de maneira objetiva, motivando questionamentos pelos docentes e também propostos pelos alunos.

A possibilidade de desenvolver nos estudantes uma consciência crítica a serviço da ação transformadora pode começar pelo destaque do caráter social da realidade, onde os sujeitos se reconhecem como construtores dela e com a capacidade de modifica-la, procurando soluções aos conflitos que a dinamizam.

Para desenvolver estes objetivos a escola precisa ser uma instituição verdadeiramente democrática na qual os docentes tenham a possibilidade de serem intelectuais da sua prática. Dessa forma, a escola pode-se constituir como sendo o locus de aprendizagens, onde se estimule o pensamento crítico de tal forma que o aluno entenda a realidade e busque soluções para os conflitos dela. Assim, o professor precisa rever seu papel na escola,

Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos, de forma que éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo. (GIROUX, 1990:36)

Outro autor que tem desenvolvido uma reflexão importante sobre as contribuições do projeto crítico é José Carlos Libâneo. Em seu texto *Didática* (1990), destaca a grande meta dessa corrente frente às necessidades em desenvolver nos sujeitos a capacidade de atuar na transformação da sociedade. Neste sentido, os

professores precisam traduzir os objetivos de aprendizagem em formas concretas de ensino que promovam a formação de capacidades mentais, gerando formas de pensamento independente, permitindo a participação ativa na sociedade.

Muitos docentes, no desenvolvimento de seu trabalho, sentem-se oprimidos em ter muitos conteúdos a serem incluídos no seu planejamento anual, implicando apenas em atingir os temas sem aprofundá-los. Para Libâneo (1990) o conteúdo não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas sim como um meio que permita procurar respostas criativas sobre os problemas da realidade, porque isso permite com que os estudantes possam se ver como sujeitos capazes de agir no mundo.

Isso é um desafio muito complexo para os professores exigidos a trabalhar uma grande quantidade de conteúdos, lógica de um sistema escolar competitivo e estandardizado.

A preparação para esse tipo de sistema inicia-se na formação inicial que, como comentamos anteriormente, orienta-se a ensinar conteúdos disciplinares afastados dos conhecimentos práticos que, não permitirem a contextualização pelo professor do ensino em função da realidade dos alunos, diminuindo as possibilidades do desenvolvimento de um ensino voltado à reflexão ou que estimule a busca de ferramentas que lhe sejam úteis acrescentando na sua capacidade de pensar o mundo de maneira crítica.

Neste sentido, concordamos com entender o ensino crítico quando o ensino se desenvolve orientado á objetivo de pensar a realidade com aprofundamento.

Falamos em ensino crítico quando as tarefas de ensino e aprendizagem, na sua especificidade, são encaminhadas no sentido de formar convicções, princípios orientadores da atividade prática humana frente a problemas e desafios da realidade social. Ou, por outras palavras, quando a aquisição de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades intelectuais propiciam a formação da consciência crítica dos alunos, na condição de agentes ativos na transformação das relações sociais. (LIBÂNEO, 1990: 99).

Essa capacidade de questionar a realidade é fundamental para que os sujeitos compreendam as dinâmicas sociais e espaciais, já que estas não são neutras, pois elas são o resultado de uma trajetória histórica dos povos. Bem como as dinâmicas espaciais, pois essa última não é neutra, uma vez que é a materialização da trajetória histórica dos povos.

No texto, *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* Jean Pagès (1998) também analisa as ideias da teoria crítica ou radical em educação, comentando que seus princípios se opõem aos da escola tradicional, já que essa está interessada em apenas descrever o mundo deixando-o como tal, enquanto aquela está preocupada em *entrar en una crítica profunda del sistema que lo sustenta* (1998: 40).

Baseamo-nos, portanto, na ideia de que a realidade tanto temporal como espacial não é neutra, mas sim resultado de um processo histórico de decisões de alguns grupos da sociedade com interesses determinados, construindo uma dinâmica que forma uma realidade específica. Assim, como a realidade social não é neutra, a escola, por ser uma instituição social, também não é e, sendo produto de uma dinâmica maior, ela acaba por ser o reflexo de encontros e desencontros dos interesses e das contradições dos grupos de poder, *lo relevante para la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y pueda pensar posibles alternativas* (PAGÈS, 1998: 41).

Entendendo que a tradição de ensino crítico contém um discurso muito claro sobre seus fins e objetivos no processo de ensino aprendizagem, as ciências sociais pelos temas e discussões que possuem, apresentam uma grande potencialidade em incorporar essas orientações. Da mesma forma que mostram os autores estudados, a teoria crítica deve ser incorporada não somente dentro da aula, mas também fora dela.

A tradição crítica na educação se desenvolveu paralelamente à perspectiva radical na ciência geográfica e, como foi discutido anteriormente, no caso da educação geográfica não é possível afirmar que tal abordagem esteve incorporada às aulas de forma sólida.

Henry Giroux (1990) além de apresentar as premissas principais da teoria de ensino crítico, reconheceu que esta postura carece de um projeto programático claro, pois só fica no discurso impedindo seu ingresso nas aulas, dificultando assim a incorporação dessas ideias pelos professores e favorecendo a permanência das lógicas tradicionais na escola e nos materiais utilizados pelos docentes. Nessa perspectiva, acreditamos que

...la teoría educativa radical tiene importantes lagunas, la más seria de las cuales es su fracaso a la hora de proponer algo que vaya más allá del lenguaje de la crítica y la dominación. (...) esta postura impide a los educadores de izquierda desarrollar un lenguaje programático para la reforma pedagógica o de la escuela. (...) Los educadores críticos han concentrado su análisis en el lenguaje de la dominación hasta tal punto que este simple hecho socava toda esperanza concreta de desarrollar una estrategia educativa progresiva y con dimensión política. (GIROUX, 1990: 33).

Nesse sentido, é a própria radicalização da teoria de ensino crítico que tem desenvolvido uma consistente argumentação epistemológica que a afasta das propostas práticas, ficando fora das aulas, situando-a principalmente no ambiente acadêmico no nível da ciência educativa. Ou seja, os professores não tem um domínio substantivo da teoria de ensino crítico que possa ser transportada até a escola, ela fica em um outro lugar, longe das atividades de ensino e de aprendizagem que cotidianamente dinamizam as escolas.

Essa ideia tem sido trabalhada também por outros autores ainda dentro da teoria de ensino crítico. Para Libâneo (2004), a pedagogia radical surge como sendo uma corrente liberadora que tem como centro a educação de adultos, recusando muitas propostas didáticas por considerá-las tecnicistas, não apresentando uma proposta própria de didática, restringindo-se a discussão de problemas e temas sociais.

Contudo, para fazer frente a esta problemática que afeta a prática pedagógica, emerge a pedagogia crítica dos conteúdos que permite lidar com o cotidiano da aula com mais elementos didáticos, possibilitando a entrada desse projeto nas aulas. Ela se preocupa com o desenvolvimento da teoria crítica dentro das escolas, sendo este o lugar que pode ser concebido como espaço para iniciar a compressão da sociedade e de seus conflitos. Para isso, é preciso trazer à frente as habilidades e conteúdos que vão permitir aos jovens pensar o mundo, pois a simples crítica pouco sistematizada e contextualizada desconsidera o olhar didático e geralmente não contribui para o ensino e nem para as aprendizagens.

O pensamento crítico é uma forma de pensamento complexo que pode ser trabalhada na escola desde os níveis iniciais. No entanto, não é fácil de ser abordado. Não pode ser transmitido de um livro ao pensamento dos alunos, requer sua construção na própria aula, com elementos do contexto e considerando a experiência dos alunos. Requer claramente um planejamento elaborado pelo docente que esteja orientado a hierarquizar os conteúdos, refletindo sobre eles e

coordenando atividades coerentes com os objetivos de aprendizagem que sejam propostos.

Brophy e também Newmann⁶ (1990 e 1991 apud. Pagés, 1990: 153) explicam que a consciência crítica requer a formação de um pensamento social, no qual os sujeitos aprendam e desenvolvam um tipo de análise que permita que eles se vejam como atores propositivos frente aos conflitos e dinâmicas sociais.

O pensamento social requer a aquisição de outras formas de pensamento mais elementares para que seja construído paulatinamente, e não existe muito material didático que ajude ao professor a realizar atividades que possibilitem o desenvolvimento desse tipo de pensamento e, geralmente, os professores não tem muitas habilidades necessárias para ensiná-lo e nem para gerar reflexão nos estudantes.

Posto isso, existem alguns autores que dão orientações para o trabalho com a educação crítica dentro da aula, incluímos nessas propostas as contribuições de Henry Giroux,(1990) José Carlos Libâneo(1990), Jean Pagès (1998). Os autores citados concordam com as estratégias que os docentes deveriam incorporar à suas práticas com o objetivo de permitir a entrada do projeto crítico à aula. A seguir, apresentamos vários itens de contribuições dos autores sobre o tema em discussão.

Uma primeira orientação é a relação do ensino com situações problemas reais, na qual o sujeito-estudante se veja como ator que resolve os problemas, procurando respostas novas e originais, e destacando a ação coletiva como forma de alcançar saídas aos problemas que se proponham. Isso é central, porque apresenta o caráter dinâmico da realidade sócio-espacial, os estudantes conseguem perceber que ela pode ser compreendida de diferentes perspectivas, dependendo do olhar do sujeito. Dessa forma, os aspectos culturais, sociais e os componentes econômicos e políticos são importantes de serem considerados porque eles valorizam indistintamente os espaços.

A introdução de situações problemas contribui também na compreensão de que as dinâmicas sociais são produto de inúmeros processos e fenômenos,

⁶ Brophy, J. (1990). "Teaching Social Studies for Understanding and Higher- Order Applications". The elemental School Journal, vol 90, n° 4, p. 351-417.
Newman (1991) Higher Order Thinking in the Teaching of Social Studies: Connections between Theory and Practice. New Jersey, p. 381-400.

permitindo a desnaturalização deles, revelando o papel do ser humano e da história na realidade social.

Entender que a realidade espacial é construída socialmente e que a cultura tem um papel central nessa construção contribui para os alunos identificarem o referencial sócio-cultural próprio, pelo qual eles interpretam a realidade, além de possibilitar que eles entendam outros referenciais que tem sido utilizados para interpretar o mundo, que podem ter origem em outras culturas e em outros tempos. Esse tipo de identificação é importante porque reforça a compreensão de que os estudos relativos à sociedade, como é o caso da geografia, tem como protagonista o ser humano e, a inclusão das experiências de vida de grupos culturais e sociais, sobretudo daqueles que estão marcados por fatos traumáticos, pode permitir o desenvolvimento da empatia e o trabalho da tolerância em sala de aula. (Giroux, 1990).

Nesse sentido, é central os alunos compreenderem que a construção da realidade está carregada de injustiças econômicas, sociais e políticas, mas que elas são possíveis de serem mudadas a partir do entendimento que as pessoas tem da responsabilidade social e da possibilidade de agir no mundo.

A fim de contribuir com o ingresso dessas orientações à aula, é importante estabelecer uma relação constante entre as aprendizagens prévias e os novos conhecimentos (conhecimento cotidiano e conhecimento científico, respectivamente). Isso permite elaborar o conhecimento com base nas aprendizagens, para que elas sejam internalizadas pelos alunos, seja pela experiência ou pelos processos de ensino anteriores, tornando as aulas como momentos em que se geram aprendizagens significativas que servem para se movimentar na realidade com mais ferramentas de análise e compreensão.

Entendemos que algumas estratégias de ensino são mais pertinentes para desenvolver esse tipo de educação. Incluir metodologias de ensino interativas que coloquem o estudante como sujeito que age e transforma sua realidade como o estudo de caso, as simulações, a resolução de problemas, motivam os estudantes a pensarem na realidade e nos sujeitos dela, construindo experiências sobre diversas situações que poderiam enfrentar na sua vida.

Nesse sentido, os recursos que os docentes selecionam para usar nas aulas podem cumprir um papel muito importante, mas eles perdem o sentido quando não

estão acompanhados de reflexões sobre o significado deles e sobre quais aprendizagens podem desenvolver, por isso, não são os recursos em si mesmos que asseguram uma aprendizagem significativa, mas a forma em que eles são propostos nas situações de ensino.

Dessa forma, Castellar e Vilhena (2010), Libâneo (1990) e Pagés (1998) fornecem sistematizações que permitem aos docentes identificar alguns conselhos para organizar seu trabalho em função de um discurso pedagógico baseado na tradição crítica. Principalmente porque, esses autores concordam com a necessidade de incluir diferentes etapas: a etapa de motivação, a de enriquecimento teórico, a de aplicação e a de avaliação das aprendizagens.

Essa estrutura de ensino permite realizar um percurso pertinente para os alunos ao propor desenvolver o conteúdo a partir de uma trajetória que vai aumentando a complexidade e permitindo fixar as aprendizagens em profundidade, afastando-se das aproximações superficiais dos temas. Isso é interessante porque essas diferentes etapas vão permitir conhecer conteúdos e trabalhar temas utilizando outras estratégias além da repetição, tão usada no ensino e que produz aprendizagens pouco duráveis.

Castellar e Vilhena (2010) destacam a importância de incluir na etapa de aplicação situações com as quais os estudantes possam transpor o aprendido às outras realidades com o objetivo de corroborar se o aprendido foi incorporado às estratégias de análise dos sujeitos. A importância disso é que essa proposta permite que os estudantes possam aplicar o que aprenderam em diferentes realidades e, com isso, utilizar o que foi trabalhado nas aulas como ferramenta para desenvolver e analisar a realidade na qual convivem.

Também Jorba⁷ (1998, apud. Benejam, 1990:119), comenta a importância do trabalho com os estudantes organizado em sequências didáticas, pois os docentes podem planejar atividades que permitam o progresso desde o conhecimento mais simples ao mais complexo e, também, desde o concreto ao abstrato, sendo central explicar aos estudantes o porquê tem que aprender um conteúdo específico, quais são suas potencialidades e suas utilidades no cotidiano. Ou seja, além do convite para que os estudantes avancem na sua capacidade de complexidade e abstração,

⁷ Jorba, C. La regulació i l'autoregulació dels aprenentages. ICE-UAB p. 32.

eles devem ter clareza sobre a utilidade e potencialidade do que aprendem com o objetivo de identificarem nisso uma oportunidade para enfrentar a sociedade e todas suas contradições.

Na perspectiva da didática crítica podemos analisar os objetivos que organizam o trabalho em sala de aula. A geografia escolar possibilita ao aluno explicar os problemas contemporâneos. Mas, para que a geografia surja como uma forma de compreensão do mundo a partir das dinâmicas sociais na sua dimensão espacial, é preciso adquirir habilidades que permitam fazer exercícios analíticos que incluam a espacialidade, é com isso que a geografia escolar deve se preocupar.

A professora Helena Callai em Garrido (2009) refere-se ao desenvolvimento destas habilidades usando o conceito de *olhar espacial*, fazendo alusão à capacidade de raciocínio que permite aos sujeitos interpretar a realidade desde sua dimensão geográfica. Nesse sentido, concordamos com a autora ao afirmar que

Partido do entendimento de que a geografia nos permite fazer a análise e procurar compreender a sociedade e o mundo em que vivemos a partir da sua manifestação no espaço, temos diante de nós a necessidade de delinear os aspectos que permitem delinear essa tarefa. (...) é fundamental desenvolver o olhar espacial, construir raciocínios espaciais (ou geográficos) e assim fazer a interpretação da realidade expressa no espaço, a través da análise geográfica. (CALLAI 2009:172)

Considerando as reflexões da autora, é possível entender a verdadeira contribuição que a geografia faz como conteúdo escolar aos estudantes, já que a análise espacial possibilita o desenvolvimento de novas formas de observar e interpretar as dinâmicas sociais. Adotamos essas considerações como premissas para o início de qualquer reflexão sobre o ensino da geografia.

Tendo clareza sobre as potencialidades da geografia escolar, os professores vão conseguir identificar o sentido do ensino de geografia, ficando mais evidente o que é que temos que ensinar e priorizar na sala de aula, com isso, é possível identificar quais estratégias de ensino e aprendizagens são pertinentes para os objetivos da aula, e que recursos são úteis para desenvolver aquilo que precisa ser compreendido pelos alunos. Ou seja, ter clareza do objetivo que visa alcançar a geografia nas escolas, vai permitir ao docente ter uma orientação que organize seu trabalho cotidiano, ficando claro aquilo que é preciso abordar e o que não é.

Para o desenvolvimento de raciocínios espaciais ou geográficos é preciso trabalhar para que os estudantes se apropriem de conceitos que a ciência

geográfica tem criado para entender espacialmente a realidade. (CAVALCANTI, 2010)

Tais conceitos são centrais para o desenvolvimento do raciocínio espacial, dos conceitos de lugar, de paisagem, de região, da natureza, da sociedade e do território. Dentre eles destacamos, particularmente, o conceito de Lugar para o trabalho da geografia escolar, já que por meio do uso dele o professor pode entender as percepções que os estudantes tem sobre os espaços próximos e cotidianos e, com isso, penetrar a análise nas escalas maiores, as quais ajudam a explicar e a compreender o comportamento dos fenômenos locais.

O conceito de lugar é uma possibilidade para que os alunos façam uma descoberta do mundo enquanto reafirmam a identidade e a participação deles na sociedade, além de compreenderem que o lugar é um saber escolar com sentido para a vida de quem aprende. (CALLAI, 2009)

A importância de considerar o lugar como conceito central no ensino de geografia está no fato de que esse conceito permite relacionar os espaços próximos com aqueles de caráter global e descobrir as apreensões sobre os lugares cotidianos dos sujeitos. É também central confrontar os conceitos científicos com os conceitos cotidianos para enriquecer e aperfeiçoar esses últimos e, também, para que as pessoas logrem internalizar o significado dos conceitos científicos elementares que permitem a formação do raciocínio espacial. Essas recomendações são interessantes de considerar porque elas constituem orientações didáticas para que os professores organizem suas aulas e, é isso o que estamos procurando nesse trabalho, assim será possível fornecer aos docentes sujeitos da pesquisa algumas orientações centrais que lhes permitam dotar de sentido o trabalho pedagógico em sala de aula.

Essas questões referentes ao confronto dos conceitos científicos com os cotidianos são bastante importantes de serem apresentadas para os professores, pois implicam em ter a disposição de considerar a experiência espacial e os conceitos que os sujeitos constroem como produto de suas interações cotidianas com o espaço. Para isso, os professores que ensinam geografia tem que assumir o desafio de procurar estratégias metodológicas que sejam coerentes com essas recomendações, pois é notável que existe

...la necesidad de que una verdadera experticie pedagógica asocie el contenido disciplinar a la búsqueda del objeto de dicha disciplina en la experiencia del otro como un saber válido, legítimo y no carente de importancia (...) (GARRIDO: 2009: 119).

Os conteúdos geográficos sempre dialogam e se relacionam com o mundo vivido, e é nessa dimensão do vivido que os conceitos ganham significado. A consideração da dimensão da experiência vivida e seu uso como recurso educativo possibilitam o início de um processo pedagógico que valorize os significados próprios e, com isso, evite um processo de confrontação entre as aprendizagens formais com as que podem ser construídas informalmente, permitindo assim o enriquecimento delas. (CAVALCANTI, 2010)

A abordagem da experiência espacial em sala de aula deve considerar que ela seja parte da construção de conhecimentos, porque é de fato uma importante possibilidade para enriquecer as aprendizagens dos alunos em relação ao espaço, e isso implica em uma busca por ferramentas que permitam em primeira instância conhecê-la e logo incluí-la nas dinâmicas de ensino, afastando-se da ideia que perguntar aos alunos se conhecem um tema, e se já escutaram sobre isso ou aquilo é suficiente para que eles vinculem a sua vida com os conteúdos. É preciso ir muito além disso, procurando metodologias que integrem as contribuições que a experiência das pessoas podem fazer com a compreensão da realidade espacial.

Destacando a importância de iniciar o trabalho educativo baseado no ensino da geografia a partir da valorização plena do conhecimento que o aluno constrói sobre o espaço, Straforini (2008) comenta que a geografia escolar deve trabalhar com a realidade do aluno, incluindo-o naquilo que estuda com o objetivo de que ele se veja como um sujeito que participa ativamente na produção do espaço.

Os mapas mentais e os mapas do corpo⁸ permitem destacar o espaço cotidiano e pessoal, e dão ao professor a possibilidade de conhecer o pensamento espacial do aluno, e a experiência dele a respeito da realidade espacial. Isso é importante porque fornece ao docente elementos que possam ser uma base para a montagem de seus planos de aula e para a escolha dos recursos a serem utilizados,

⁸ Entendemos os mapas mentais como aqueles que são desenhados pelo sujeito em função de um percurso cotidiano ou recordação de um espaço, com conhecimentos que ele tem construído. Os mapas do corpo são aqueles em que o sujeito usa seu corpo como referência de orientação espacial.

ou seja, é uma informação fundamental para montar aulas que provoquem verdadeiramente contribuições ao conhecimento espacial dos alunos.

Outra orientação importante que contribui com o pensamento crítico do espaço é a incorporação de atividades baseadas na cartografia, já que ela permite ler o mundo e estimula o estudante a pensar espacialmente. Nesse sentido, Sonia Castellar (2007: 47) comenta a importância de incorporar o estudo cartográfico nas aulas de geografia a partir da leitura e confecção de mapas e do uso de imagens que estão presentes no cotidiano dos estudantes, já que isso permite o trabalho com o conhecimento prévio e com os conceitos da realidade vivida, de forma a possibilitar que os sujeitos compreendam os mapas como *construções sociais e que transmitem idéias e conceitos sobre o mundo*.

A cartografia como recurso para compreender os fenômenos geográficos permite ampliar a capacidade de *olhar espacialmente* o mundo, adquirindo uma linguagem que é característica da geografia. A este processo de aquisição de habilidades que permite a compreensão da geografia é chamado alfabetização cartográfica. Esse conceito supera aquele conhecido como letramento cartográfico, já que a alfabetização permite adquirir as habilidades que tornem possível realizar uma leitura do espaço e usá-la para a interpretação da realidade.

Ensinar a ler o mundo é um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares e os símbolos dos mapas, conseguindo identificar as paisagens e os fenômenos cartografados e atribuir sentido ao que está escrito (CASTELLAR e VILHENA, 2010: 23).

Sendo a cartografia uma linguagem indispensável para outorgar sentido à realidade sócio espacial, é preciso utilizá-la de maneira que possibilite o desenvolvimento da análise espacial, e não como um recurso que é útil para localizar países ou lugares que estejam sendo descritos pelo professor. É central poder incluir atividades que incentivem os estudantes a pensar numa lógica cartográfica por meio dos diferentes usos do mapa.

Mas, além da cartografia, existem outras linguagens que podem ser utilizadas para ensinar sobre a espacialidade, na verdade, o ensino de geografia não deveria ter motivos para reduzir os recursos didáticos ao mapa, é também muito interessante incluir outras como o cinema, o desenho, os quadrinhos, a música etc..

Sem dúvida, hoje, mais que antes, o acesso a diversos recursos se tem expandido e ainda existem alguns contextos nos quais é difícil incluir outras formas de trabalho na aula que se diferenciam do texto escrito. Na maioria dos casos, é possível conseguir a inclusão de novos materiais didáticos, mas eles devem ser orientados para atingir os objetivos didáticos, já que os recursos em si mesmo ficam muito longe de poder desenvolver um pensamento espacial.

A inclusão de diversos recursos didáticos permite aos docentes expandir as possibilidades de gerar um pensamento crítico, pois a realidade pode ser interpretada a partir de diferentes perspectivas, as quais são refletidas em diferentes formas de linguagem. (CASTELLAR e VILHENA, 2010).

Outro aspecto importante de destacar com respeito ao ensino da geografia e a possibilidade de situá-la como uma disciplina a serviço da compreensão das dinâmicas sociais é a introdução de temas atuais nas discussões e tarefas que se desenvolvem nas aulas. Isso, além de acordar a curiosidade e a motivação dos estudantes por conhecer melhor as problemáticas, desperta o interesse dos sujeitos porque os colocam no lugar de participantes na resolução dos problemas comentados nas aulas.

Assim, Wettstein (2005) comenta a importância de que a geografia escolar não continue se alimentando de processos estáticos, mas que deve concentrar suas forças em orientar-se até a reflexão sobre os espaços de mudança, que potenciam o interesse e a habilidade de discussão, como é o caso dos conflitos atuais que ajudam na capacidade de olhar a construção de espaços a partir das dinâmicas em conflito.

Finalmente, retomamos uma consideração assinalada anteriormente, que se refere à importância de retomar um olhar político do espaço, já que a geografia configura-se como um produto de interrelações que são em grande parte fruto das decisões e interesses políticos dos grupos humanos. Lembremos o que Marcos B. de Carvalho (2005) destaca sobre a importância de trazer às discussões da dimensão política do espaço na aula, com o objetivo de construir relações de coerência entre ela e a realidade vivida pelos estudantes.

A geografia escolar tem o grande desafio de dar conta dos conflitos e das dinâmicas que se vivem e que vão se configurando no espaço, os autores comentados nos tem oferecido algumas reflexões sobre como conseguir incluir

esses princípios na aula e como transformá-los em aprendizagens significativas para os estudantes. Resta-nos agora convidar aqueles docentes que participaram dessa pesquisa a enriquecer suas práticas pedagógicas a partir das discussões feitas.

CAPÍTULO 2: CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA E A METODOLOGIA PARA ORGANIZAR SUA PARTICIPAÇÃO.

Esta pesquisa está fundamentada no contexto definido pelos conceitos da metodologia conhecida como pesquisa-ação, bem pertinente ao campo da educação, já que propõe a intervenção na realidade educativa desde uma visão de igualdade com os sujeitos a serem pesquisados, ou seja, precisa de que tanto o pesquisador como os pesquisados (professores, no caso) trabalhem em conjunto por um objetivo comum, orientar à transformação das práticas pedagógicas.

O trabalho em conjunto é central neste tipo de pesquisa. Quando optamos pela pesquisa-ação, estamos colocando os sujeitos envolvidos não só como portadores de informações valiosas a serem analisadas num momento posterior pelo pesquisador, mas como explica Franco (2005: 486)

A pesquisa-ação crítica considera a voz de sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação de pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação.

Sendo um dos eixos principais desta pesquisa é coerente utilizar esta metodologia, já que o trabalho conjunto com os docentes envolvidos permitirá ficar longe da tentação de estabelecer uma proposta vertical, desde o pesquisador até o campo de pesquisa.

Assim é possível construir conhecimento conjunto tendo em consideração a riqueza que pode fornecer a experiência pedagógica dos educadores, para gerar uma proposta que possa ser coerente com as práticas cotidianas deles.

A participação dos professores será muito importante, porque é central que consigam revisar suas práticas, identificar problemas e propor soluções, sem esperar que outra pessoa interfira no seu contexto de ensino e resolva os conflitos que nele se desenvolvem. Por isso, o pesquisador visa apoiar esse processo de aprendizagens do docente, buscando uma metodologia para melhorar as suas práticas.

A pesquisa-ação se encontra dentro das metodologias qualitativas, e como explica Elliot (1997) pode ser definida como uma pesquisa educativa, (diferente

daquela que é *sobre* a educação) que tem como uma das suas características centrais: os professores e os estudantes tenham o papel ativo na pesquisa, que não sejam só objeto a serem estudados, como também sujeitos.

Como toda pesquisa qualitativa, esta tem algumas características que são definidas, conforme dizem Bodgan e Biklen (1994:47), as quais, podemos resumir em cinco questões principais a seguir:

- A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituído do investigador, o instrumento principal, quem coleta informações e faz escolhas, analisando como o comportamento humano é influenciado pelo contexto. (no caso a escola)
- A investigação qualitativa é descritiva. A escrita substitui os números e a descrição age como coleta de dados. (os nossos dados serão obtidos desde o trabalho com os professores, por meio de entrevistas, grupos de discussões, observações participantes e análise de documentos como cadernos e livros utilizados nas aulas).
- Os investigadores qualitativos têm interesse pelos processos, mas que pelos resultados ou produtos das investigações. (o processo de reflexão e racionalização sobre as estruturas didáticas nos encontros com os docentes)
- Os dados são analisados de forma indutiva, ou seja, a partir dos dados obtidos das realidades que a teoria se constrói. (o trabalho com os docentes é o foco da pesquisa, os encontros de trabalho fornecem de aquilo que temos que refletir e isso pode até transformar a pesquisa).
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (o trabalho colaborativo entre a investigadora e os docentes permitirá refletir sobre o sentido do trabalho feito diariamente nas escolas e tanto nas aulas quanto depois do horário da aula, nas reuniões pedagógicas)

Para que esta metodologia qualitativa seja configurada numa pesquisa-ação é preciso - além do cuidado dos papéis dos sujeitos envolvidos -, a análise de alguns procedimentos elementares, os quais podem ser resumidos por vários autores que denominam como a “espiral reflexiva” ou a “espiral cíclica” que implica um percurso

a ser feito entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Franco, (2005) Muñoz,, Quintero e Munévar (2002).

Assim, a espiral reflexiva, ao que se referem os autores, cumpre com algumas etapas fundamentais que podem ser resumidas como: diagnóstico da realidade, intervenção em função do diagnóstico, e reflexão sobre a intervenção para depois voltar à realidade e melhorar as práticas.

As etapas incluem uma grande demanda dos docentes, já que serão eles, os principais agentes de mudança na realidade. Para isso, é preciso uma reflexão sobre a própria prática e, em muitos momentos, questionar-se sobre as práticas que se tem naturalizado em seus trabalhos pedagógicos.

Para exemplificar esta questão na área da educação geográfica, temos que olhar os recursos usados. Muitos docentes, que trabalham os conteúdos geográficos, relacionam o uso da cartografia como recurso principal da educação geográfica, mas não necessariamente tem a clareza sobre o porquê dos mapas serem recursos úteis nas suas aulas, ou quais habilidades e aprendizagens podem se desenvolver com o uso desse recurso.

Também, este tipo de pesquisa precisa de muito esforço e cuidado por parte do pesquisador. Ele precisa estabelecer uma relação de confiança mútua com os docentes, para que possa desenvolver uma série de reflexões, unindo um trabalho que se oriente à gestão de mudanças na prática e pela verdadeira valorização de um trabalho cotidiano dos sujeitos envolvidos. Assim, possibilitando uma clareza a ser transmitida aos educadores sobre os papéis que cada pessoa tem na pesquisa. Não estabelecendo uma hierarquia de forma autoritária, mas de forma colaborativa.

Desta maneira, o pesquisador deve - já na etapa inicial de confiança e conhecimento mútuo - fazer o papel de sistematizar e facilitar as ferramentas que propõe a pesquisa-ação. Mais do que a implementação delas, é preciso também estar disposto a incluir as propostas dos docentes na pesquisa.

Por isso, é importante que os docentes mostrem suas experiências pedagógicas, assim como o pesquisador mostre sua experiência de investigação, para que os docentes compreendam que eles são sujeitos/objetos da pesquisa.

Quando se consegue um verdadeiro trabalho em conjunto - ao avançar para o final da proposta desenvolvida - os professores terão aprendido mais sobre como pesquisar e refletir sobre sua própria prática, e o pesquisador terá compreendido

melhor a realidade escolar. Ou seja, se consegue o enriquecimento mútuo, tanto da realidade educativa, como das práticas de pesquisa.

Para nós, pesquisa-ação surge como uma alternativa para a transformação da realidade, pois não só nos preocupamos com as práticas educativas, mas também, com a sua transformação, não num nível superficial, mas sim, num nível de uma nova compreensão do verdadeiro sentido daquilo que se constitui como prática docente. Assim, Franco (2005:485) comenta:

Se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, por certo tem a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática.

Temos a convicção que a prática pedagógica pode ser transformada e que o papel da pesquisa educativa precisa ser justamente em trazer os professores a pesquisarem, a refletirem e a mudarem suas ações em sala de aula. Por isso, acreditamos que a pesquisa-ação é uma opção válida para o cenário que intervirmos.

Desta maneira, a intenção é conhecer a realidade onde o trabalho foi desenvolvido e onde as considerações feitas foram postas em prática.

2. 1. - O lugar de trabalho

A presente pesquisa foi desenvolvida na IX região da Araucanía, na localidade de Pitrufquen, localizada a 30 quilômetros ao sul da cidade de Temuco, a capital da região e uma das cidades principais do Chile. Pitrufquen se encontra a 700 quilômetros de Santiago, a capital chilena. É uma cidade pequena onde as pessoas trabalham, principalmente, na agricultura, tendo 40% da população rural. Encontra-se numa zona limite dos povos indígenas Mapuche⁹, a maior etnia indígena do país.

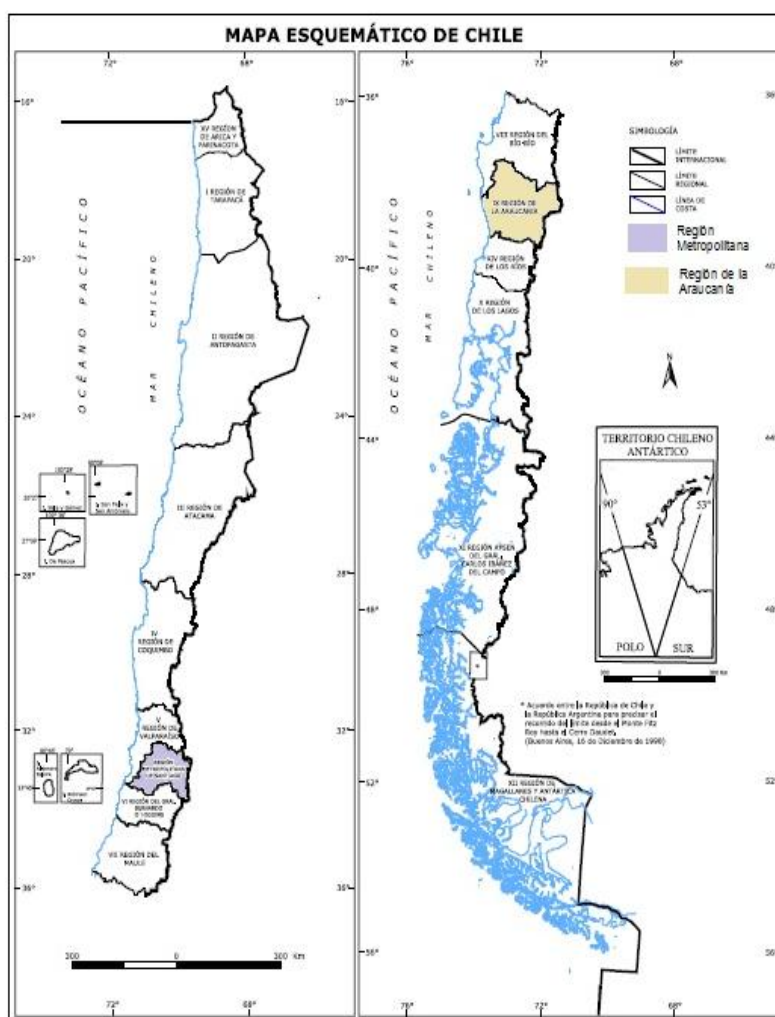
Toda a região, inclusive Pitrufquen, apresenta população mestiça com influência das tradições da cultura Mapuche. Além disso, durante o século XIX e XX ocorreu a chegada de rotas migratórias européias, principalmente alemães, que colonizaram os territórios desta área. A comunidade da região é bastante

⁹ A palavra Mapuche tem incorporado o plural, por isso tem que se escrever os Mapuche.

diferenciada racialmente, não existindo uma integração das comunidades indígenas, e sim, uma discriminação permanente, o que torna complexas as relações sociais e também as escolares.

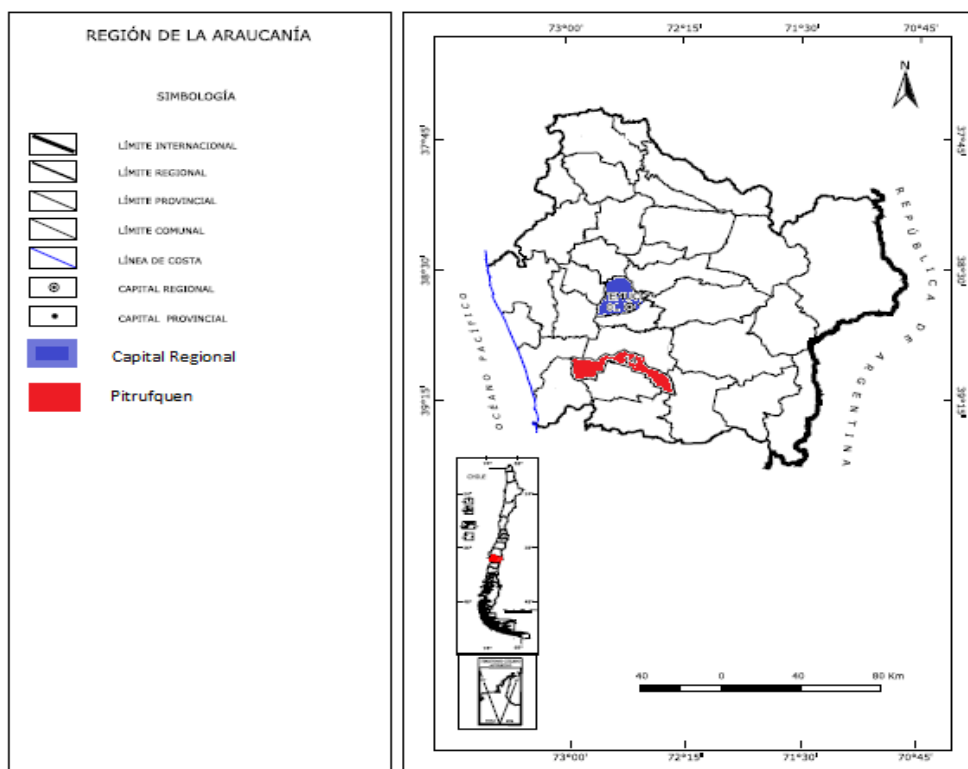
O mapa apresentado abaixo referencia a localização das regiões da Araucanía e metropolitana de Santiago.

Figura 3: Mapa do Chile



Fuente: Adaptado de INE, 2007. División político administrativa y censal.

Figura 4: Mapa da região da Araucanía



Fuente: adaptado de INE 2007. División político-administrativa Región de la Araucanía.

Outro aspecto importante é que a escola vem trabalhando a quatro anos em conjunto com a Universidade Arturo Pratt – de caráter nacional - que apoiou as áreas de gestão de diretores e da parte educativa, contribuindo para que os professores e diretores tenham costume de participar em eventos de aperfeiçoamento e capacitação.

É por meio desta universidade, e especificamente, pelo Instituto de Investigações Pedagógicas, que foi possível entrar em contato com a escola e os professores que participaram da pesquisa.

Além disso, a escola foi escolhida porque busca melhorar as práticas educativas, tendo demonstrado interesse por incluir ações que apoiem o trabalho de professores da área de ciências sociais. É importante destacar que eles não têm uma formação específica nos conteúdos de geografia, sendo muito complexo para

eles dar conta de estratégias didáticas que permitam desenvolver aprendizagens significativas aos estudantes.

Por isso, a atitude frente ao ingresso de uma pesquisadora nesta área, foi bem recepcionada pela escola e pelos professores que foram convidados para o desenvolvimento da pesquisa.

O ambiente de trabalho na escola Madres Domínicas é bastante agradável, pelo menos para quem vem de fora, todo mundo saúda. Os funcionários da parte administrativa são bem atentos, perguntam se precisamos de alguma coisa, de estão esperando por alguém, etc.

No caso dos professores, eles têm salas de aula bem equipadas, com projetores e data show. Além disso, chama a atenção os momentos de recreio, no qual eles são atendidos pelo pessoal da escola, servido café, pão, e outros, ficando relaxados até o início da próxima aula.

Nestes espaços, os professores e diretores tomam café da manhã todos juntos, sendo bem agradável o ambiente formado. Durante o tempo de pesquisa, também fomos testemunhas da organização de encontros para comemorar datas importantes em espaços só para professores e funcionários. Neste contexto, percebemos como os docentes usam seus ambientes para atividades recreativas.

Outro aspecto significativo da escola é o papel que ela tem na comunidade, já que ela é grande em relação a outras escolas da cidade, sendo considerada uma construção de grande porte, pois ela se localiza no extremo da praça da cidade, ou seja, sendo um prédio importante. Além deste prédio, há um outro prédio que atravessa uma das ruas principais do centro, onde ficam os alunos de 6^a a 8^a séries. Percebemos que vem alunos não só da própria cidade, como de povoados próximos.

A prefeitura de Pitrufquen solicita com bastante frequência o local da escola para fazer eventos de diferentes tipos: como comemoração de datas, carnavais, feirinhas, campeonatos esportivos, entre outros. Isto sem dúvida tem um papel importante na formação da identidade da comunidade da escola, porque todos têm consciência que ela é mais que só o lugar onde os alunos aprendem, e sim, um espaço de reunião da comunidade local.

2. 2. - Os professores e as professoras:

O trabalho de campo desenvolvido foi feito com a participação de duas professoras e um professor que dão aulas de geografia dentro do horário das aulas de história e ciências sociais, tal como se faz no país todo. Também como é comum no Chile, os professores de ensino fundamental tem uma especialidade: língua, matemática, arte, etc., mas geralmente, eles trabalham com várias matérias, o que torna-lhes professores pouco especialistas. Por mais que eles tenham preferência por uma matéria específica, a definição da classe é estabelecida pelas necessidades da escola. Essa condição é chamada no Chile de professor geral de ensino básico, ou seja, ou como é chamado no Brasil, professor polivalente, um professor de ensino fundamental que dedica-se a ensinar varias matérias diferentes.

O professor e as professoras sujeitos da pesquisa representam essa situação. Eles dão aulas de diferentes matérias entre segunda e oitava séries de ensino fundamental. Tem carga máxima na escola, ou seja, umas 40 horas de trabalho em aula, e entre duas a quatro horas por semana destinadas para planejar suas aulas, procurar material, ler, dentre outras coisas. Por ser esta uma escola religiosa, os professores têm algumas responsabilidades, que não estão presentes numa escola laica, como assistir a retiros espirituais, reuniões pastorais, etc.

Os três professores que trabalharam na pesquisa, se formaram na Faculdade Católica de Temuco, da rede de faculdades regionais da Pontifícia Universidade Católica (PUC), localizada na cidade central da região. Os três também vivem grande parte de suas vidas em Pitrufquen, onde agora desenvolvem suas vidas profissionais.

A escola Madres Domínicas de Pitrufquen, é uma das melhores escolas da cidade, e tem um grande prestígio nas imediações. Como acontece na grande maioria das escolas privadas e subvencionadas¹⁰ do país, os professores e professoras são muito pressionados a alcançarem bons resultados nas provas de caráter nacional. Essa avaliação nacional é conhecida como um elemento de estresse pelos professores, que desde a primeira reunião com a pesquisadora,

¹⁰ Como temos apresentado no capítulo I, as escolas subvencionadas são privadas, mas recebem aportes económico do Estado.

mostraram cansaço e excesso de trabalho, mudando o estado de ânimo dos docentes durante a pesquisa.

A prova estandardizada no nível nacional, conhecida como SIMCE (sistema de medição da qualidade da educação) é o único referencial do país sobre o estado do trabalho dos docentes durante o ano escolar, ou seja, eles são medidos nesta prova, usando como referência, os resultados obtidos pelos estudantes. Neste sentido, é para os docentes um elemento de estresse, porque se os alunos se saem mal na prova, são os professores quem perdem incentivos econômicos. Eles são repreendidos pelos coordenadores, suas horas de dedicação nas aulas podem ser reduzidas, etc.

Os resultados da prova SIMCE são comunicados publicamente às escolas e aos pais. A opinião pública é muito interessada pelo tema, porque este é um indicador para estabelecer se uma escola é boa ou ruim, influenciando nas decisões dos pais sobre as escolas em que seus filhos estudam.

Outro aspecto, é que está diretamente relacionado com o financiamento do ensino, pois as escolas públicas ou subvencionadas, que recebem aportes econômicos do Governo Chileno, perdem matrículas devido a este indicador, perdem também dinheiro que o governo destina para elas. Devido a isto, os coordenadores das escolas acabam pressionando os docentes por bons resultados na prova.

A fadiga do trabalho cotidiano dos docentes é observável nas expressões dos seus rostos, e posteriormente, nas suas falas.

Podemos perceber que para os professores, a pesquisa não pode propiciar mais trabalho para fazer nas suas casas, porque eles não estão dispostos nem podem fazer mais coisas das que já fazem. Inclusive, comentaram que não há problemas em desenvolver qualquer atividade que signifique facilitar e melhorar seus trabalhos. Percebemos nas suas falas, que eles esperam que alguém sugira recursos e atividades prontas para serem aplicadas, das matérias que não sejam das suas especialidades.

Neste sentido, percebemos uma relação entre o interesse deles na pesquisa e a visão que têm sobre curso de formação, porque as experiências de curso de formação, só exigem que façam o ensino de uma forma diferente, sem oferecer ou trabalhar com diferentes ferramentas. Por outro lado, existem cursos que entregam

materiais prontos para o ensino, mas não desenvolvem ou não fazem os professores analisarem as justificativas do porquê usar esses materiais na aula.

Dos três professores que participaram da pesquisa, aquela que reconheceremos como o número três (PROF3) foi a mais interessada. Ela possui 15 anos de experiência no magistério. Destaca com persistência o excesso de trabalho. Opina bastante, facilitando o diálogo, sobretudo nos primeiros encontros. É muito crítica dos espaços de capacitação, porque para ela, geralmente significam mais coisas que incorporar à aula, sem muitas respostas sobre como fazê-la.

Ela é professora de ensino fundamental formada em matemática, mas dá aulas de língua e história, inclusive alguns anos atrás fez uma capacitação sobre história e geografia, orientada para a geografia física.

Ela mora na zona rural da cidade de Pitrufquen, se mostrando muito interessada em participar da pesquisa. Durante as reuniões, fala exageradamente das condições de elaborar as aulas, com o objetivo de mostrar a enorme carga de trabalho que tem. Faz uma reflexão sobre aquilo que gosta e aquilo que não gosta do sistema educativo, e particularmente, da escola na qual trabalha.

A professora número um (PROF1) é a mais nova dos três, tem uma atitude muito alegre e receptiva. Ela reconhece que fica um pouco temerosa pela participação na pesquisa, já que ela é formada em línguas para ensino fundamental, mas também leciona história, geografia e ciências sociais na 6ª série. Tem dois anos de docência na escola, onde ela estudou quando era criança. É católica ativa, reconhecida em suas atitudes cotidianas, em suas roupas, em suas falas e comentários em geral. Ela é sempre atenta aos comentários das oficinas e declara que tudo aquilo que seja para ajudar para o ensino, é bem-vindo.

No desenvolvimento da pesquisa, ela será a participante mais entusiasmada, organizará os outros professores para assistirem as oficinas; a quem falará com a pesquisadora, quando eles tenham algum problema; a quem escreve aquilo que a pesquisadora fala e tenta aproveitar tudo o que pode ser resgatado para suas aulas.

O professor número dois (PROF2) é o único homem do grupo. Tem 32 anos de experiência na mesma escola. É o único com formação em História e Ciências Sociais para ensino fundamental, mas também leciona religião em algumas séries. É uma pessoa que se mostra com bastante seriedade. Ele fica longe das discussões dos aspectos domésticos da educação, mas tem saudade da escola do passado, no

qual o professor impunha disciplina e tinha a verdade nas suas falas. Além disso, gosta de levar a conversa para os aspectos vinculados ao conteúdo e às reflexões metodológicas. Declara gostar da geografia e é o único que tem formação específica em geografia na faculdade, assistindo a cursos de geografia física e humana.

Ele espera que a pesquisa lhe proporcione a entrega material pronto para suas aulas, relacionado principalmente a geografia física. Ainda que não tenha falado diretamente disso, podemos perceber em suas falas nos encontros.

O professor dois não permanecerá na pesquisa de forma sistemática. Quando ele percebeu que os encontros não estavam organizados para receber material pronto para suas aulas, ele ausenta-se de alguns encontros mas desenvolve a sequência didática. Contudo, depois de um encontro individual com a pesquisadora, ele retornou. Essa situação foi especial, porque ele voltou no momento em que as duas professoras estavam muito entusiasmadas, e fico médio fora da dinâmica que se tenha formado.

2. 3. - Organização das oficinas de trabalho:

Como foi dito anteriormente, para as oficinas foram convidados três professores que disponham de um horário pertinente para o desenvolvimento da pesquisa e dispostos a serem observados em suas intervenções.

Durante o desenvolvimento das diversas etapas, as oficinas de trabalho foram estruturando-se em função de diversos objetivos que detalharemos a seguir:

2. 3.1. –Tomada de confiança:

É importante em uma pesquisa-ação, que o primeiro encontro com os docentes seja para se obter uma confiança mútua e para responder algumas perguntas postas como: para quem servirá esta pesquisa e porquê participar. Esse primeiro contato, contribui para identificarmos o grupo.

Por isto, as oficinas foram construídas para promover um espaço de confiança entre a pesquisadora e os docentes e entre os próprios.

Para tanto, apresentamos a pesquisa e as propostas metodológicas, assim como através de diversas instâncias motivacionais que foram planejadas para o trabalho com os docentes.

Esperamos que os primeiros espaços de reflexão sejam momentos de desabafo para eles, em função de suas práticas e encontrar aliados dispostos a cooperar com suas principais inquietudes. A partir do avanço da pesquisa, é necessário que seja valorizada essas inquietudes, servindo como espaço para o grupo de forma agradável, com interesse em abordar seus principais problemas do ensino, e em que momento, cada experiência possa ser de ajuda para outros colegas.

Nestes espaços foram incluídos vários temas a serem discutidos, conforme as características do grupo. A pesquisadora estruturou um plano de trabalho com objetivos claros e detalhados para não se perder numa discussão que escape dos objetivos propostos. Assim, a medida que se avançou da pesquisa, as discussões e atividades propostas nas oficinas foram mais restritas ao trabalho de pesquisa e cada vez menos a interação anedótica.

Por isso, as oficinas foram importantes durante toda a pesquisa. Primeiro como espaço para o desenvolvimento da confiança necessária entre a pesquisadora e professores; segundo como espaço de reflexão sobre as intervenções dos docentes na aula. Era essencial que eles começassem a identificar aspectos que desejassem mudar em sua prática. Muitas vezes, esses aspectos não foram fáceis de identificar por eles, porque precisavam refletir sobre suas próprias práticas.

Nesta primeira etapa de conhecimento mútuo, acreditamos na necessidade de uma sequência das oficinas uma vez por semana, durante pelo menos um mês de trabalho (ou seja, quatro sessões). Foram inclusos também neste momento, as primeiras informações coletadas sobre o tema a trabalhar, entrevistas, coleta de material didático, grupos de discussão e outros. Com isso, começamos também uma incipiente etapa de diagnóstico da realidade educativa em questão.

2. 3.2.- Diagnóstico de realidade e planejamento das ações a ser aplicadas:

A segunda etapa se iniciou com o trabalho de diagnóstico (começado na primeira etapa) da realidade educativa, com o trabalho de identificação das estratégias didáticas usadas pelos docentes, isto é, começamos a analisar as estratégias para ensinar geografia, a forma como hierarquizavam os conceitos por meio dos diversos temas e a capacidade de conectar o conteúdo com a realidade dos estudantes ou do contexto geral de ensino.

Nesta etapa, apresentamos aos docentes envolvidos, a *teoria de ensino crítico*, e, com isso, convidamo-los a refletir e conhecer diferentes ações metodológicas que fazem parte das práticas no ensino de geografia, desde atividades, estratégias de apresentação de conteúdos, formas de motivar os estudantes, etc.

Foi definido o nível e os conteúdos com os quais trabalharam cada professor, além de começar uma reflexão sistemática sobre as formas em que se tem abordado estes conteúdos, com o objetivo de aplicar novas metodologias ao desenvolvimento dos temas geográficos.

Além disso, o trabalho comum entre os professores e a pesquisadora é essencial, porque ninguém conhece mais o contexto que se analisou do que os próprios docentes. Embora tenham o pleno conhecimento da realidade, os sujeitos não se detinham as transformações de suas aulas, como pequenas mudanças metodológicas, ou de orientação teórica, momento essencial para a intervenção da pesquisadora, pois ao observar a realidade externa, tem a possibilidade de entrar em detalhes que outras pessoas envolvidas na realidade cotidiana e naturalizada não consideravam.

Assim, o trabalho comum entre os atores citados, permitiu o enriquecimento dos planejamentos e a construção dos materiais e temas de ensino. Desta maneira, a pesquisadora auxiliou com novas visões a partir das etapas de discussões teóricas. Os docentes contribuíram com o conhecimento que tinham dos estudantes, suas preferências por algumas atividades, o contexto e personalidade do grupo em curso, o conhecimento da disciplina, entre outros.

O tempo disposto para esta etapa é de sete seções. Nesta, começamos verificar as diferenças nos ritmos de trabalho dos professores e de algumas reações deles, frente às propostas. Apesar, de ainda parecer ser diferentes entre si, podem ser abordadas de forma conjunta.

Não pretendemos que todas as propostas apresentadas aos docentes, sejam sempre bem recebidas por eles, porque a análise das práticas supõe se reconhecer como profissional, e isso, às vezes, pode ser até incômodo. Neste caso, o papel da pesquisadora central é apoiar e guiar esse reconhecimento e as formas de reagir dos diferentes professores.

No final desta etapa, esperamos que os professores tenham a capacidade de planejar propostas para serem aplicadas na aula. Esperamos que eles possam promover ações pedagógicas à luz das concepções da *teoria de ensino crítico*. Ao mesmo tempo, eles possam identificar e reconhecer as falências do ensino tradicional, e ainda, possam identificar por meio das propostas práticas, a teoria de ensino crítico como uma escolha diferente de outras formas de ensino mais tradicionais.

Neste ponto, é importante dizer que as sequências didáticas serão aplicadas como um produto do processo de reflexão dos professores, assim eles - ainda com problemas que possam ser melhorados para o futuro- conseguem estabelecer respostas a ditos processos de aprendizagens. O momento da aplicação será a parte em que os docentes tenham consciência das possibilidades de melhorá-las ou não.

2.3.3.- Observação de aula.

As observações das aulas foram muito importantes para a aplicação das atividades, porque com elas foram realizadas as sequências de forma concreta. É relevante lembrar que o foco da pesquisa não se relaciona em como os docentes aplicaram uma atividade específica na aula, mas em como eles configuraram em termos metodológicos nessas atividades. Isto é necessário, porque podemos analisar seus comportamentos estacionais, ou seja, se eles estavam fazendo alguma ação só porque estavam sendo observados, para depois, voltar ao que estavam acostumados a fazer.

Neste sentido, a idéia é que eles consigam desenvolver uma reflexão além de uma situação específica de observação e das reflexões construídas que possam ser interiorizadas por eles, com o objetivo de permanecer em suas práticas.

Contudo, é importante que cada professor consiga perceber os potenciais impactos do realizado, ou seja, que ele saiba que tem a capacidade de organizar a aula de uma forma diferente, mais significativo, sabendo que é ele quem estrutura a aula em função das necessidades de seu contexto e de suas hierarquizações.

Acreditamos ser muito cedo para estabelecer se efetivamente as sequências didáticas tiveram um impacto nas aprendizagens dos estudantes, ou ainda se desenvolveram algumas novas habilidades com relação ao ensino da geografia -

sem dúvida que para ter conhecimento disso foi preciso um trabalho mais demorado na aula- mas é importante que os professores possam perceber as mudanças em função da atitude para a aprendizagem que apresentaram os estudantes. O seja, se os alunos acharam que os conteúdos eram próximos a sua realidade, e relacionados com o cotidiano, etc.

Com certeza, existirão algumas oportunidades em que essa atitude para a aprendizagem, mostre mudanças, mas não necessariamente isso leve uma atitude de satisfação nos alunos, já que supõe uma mudança na rotina de costume, provavelmente exija maior participação e reflexão pela parte deles, o que nem sempre é muito bem recebido, já que muitas vezes as modificações nas realidades do cotidiano podem produzir desajustes incômodos e resistir às mudanças, mas o docente, com ajuda do pesquisador, terá que enfrentar essa realidade e considerá-la como uma parte natural do processo da educação.

Os registros de observação da prática realizados pela pesquisadora e as reflexões pessoais feitas pelos próprios professores (que serão sistematizadas por escrito), além dos próprios recursos construídos e os trabalhos dos estudantes, serão as principais fontes de informação que nos alimentarão para refletir e avaliar o trabalho.

Analisando por meio das atitudes aparentes dos estudantes em relação ao conteúdo e as atividades propostas, podemos inferir quão perto se acham os temas trabalhados da realidade e do cotidiano deles.

2. 3.4.- Avaliação do trabalho

Para a avaliação dos trabalhos foram realizadas sessões de conversas informais e entrevistas coletivas com o intuito de coletar as impressões sobre a aplicação das reflexões realizadas. O importante será visualizar o quanto é possível manter as discussões nas futuras ações pedagógicas dos professores.

2. 4. - Identificação das concepções de ensino de geografia:

Um trabalho paralelo ao desenvolvido nas oficinas e das observações das aulas será realizado, tendo como o intuito coletar informações que permitam inferir nas concepções de educação geográfica, as quais se baseiam nas práticas

pedagógicas dos docentes envolvidos na pesquisa. Posição que muitas vezes poderá ser uma incógnita para os próprios professores e que sirvam para refletir sobre o tema.

Acreditamos que as técnicas de entrevista em profundidade e os grupos de discussão, serão úteis para que os docentes manifestem-se sobre estas concepções, para que sistematizem seus discursos sobre o tema e os compartilhem com outros, (colegas e pesquisadora). Exercício que exige num primeiro momento, uma reflexão sobre suas práticas de educação geográfica.

Outra fonte de informação que serve para esclarecer estas idéias, é a coleta de dados e, posterior análise dos recursos de ensino mais utilizados pelos professores, sejam estes de construção própria ou não. A legitimação deles indicará algumas tendências que nos permitem comparar suas práticas com seus discursos para identificar, se realmente realizam aquilo que falam. Além disso, nos ajudarão a realizar a comparação dos registros de campo (realizados pela pesquisadora).

As concepções de educação geográfica dos docentes servem para fortalecer o diagnóstico da realidade pesquisada, para ter a visão daquelas ações pedagógicas que procuram mudar, manter ou reforçar, para que, os docentes envolvidos nesta descoberta, possam tomar consciência daquilo que realizam nas suas práticas cotidianas e possam avaliar o nível de satisfação que sentem como profissionais.

2.5. - Métodos de coleta e análise da informação:

Com o objetivo de construir uma estrutura metodológica coerente com as ideias propostas citadas anteriormente, e que permitam o desenvolvimento dos objetivos propostos para esta pesquisa, os métodos de coleta e análise das informações obtidos e construídos, não se afastam daquelas técnicas clássicas da pesquisa qualitativa. Tendo que incorporar também aquelas que têm sido propostas por quem tem teorizado sobre as formas de implementação da pesquisa-ação.

2.5.1.-Entrevista:

Esta técnica de coleta de informação muito conhecida e usada pelas pesquisas qualitativas nos serve para obter informação a nível individual e coletivo sobre os temas que interessam a esta pesquisa. Assim, realizaremos entrevistas

semiestruturadas. Nestas, como em toda técnica de entrevista requerem-se de uma orientação sobre os temas a serem conversados, cuidando com que a preparação não interfira no livre desenvolvimento das ideias de quem está respondendo a entrevista.

Segundo Bodgan e Biklen (1994) não é tão importante definir antecipadamente o tipo de entrevista a utilizar, mas cuidar da forma como será aplicada, com o objetivo de conseguir que os sujeitos entrevistados sintam-se a vontade para falar, para se obter, com isso, uma riqueza de dados. Além disso, os autores aconselham mudar o tipo de entrevista no percurso da pesquisa, estabelecendo um tipo de técnica mais exploratória, durante o início e outra mais estruturada, conforme se tenha confiança entre pesquisadores e docentes.

Seguindo as considerações destes autores, se realizarão entrevistas grupais nas sessões iniciais da pesquisa, já que estas permitem *“transportar o entrevistador para o mundo dos sujeitos”* (BODGAN e BIKLEN, 1994). Além de permitir, que alguns sujeitos mais participativos motivem a outros a falarem e conseguirem descobrir temáticas que tenham interesse em trabalhar com mais profundidade nas entrevistas individuais. Ainda que não se considere desde o começo o uso desta técnica, não se descarta, já que poderia ser uma alternativa para aprofundar temas pouco esclarecidos nas entrevistas grupais.

A lista de temas e perguntas que segue, serve como orientação para organizar as entrevistas grupais. (Etapa de confiança dos participantes e diagnóstico da realidade)

- Qual você acha que é o objetivo da educação geográfica?
- Que recursos devem estar presentes quando ensinamos geografia?
- Que recursos são utilizados nas aulas de geografia que vocês fazem?
- Como professor (a) de ciências sociais. Qual é a importância que damos os conteúdos geográficos no planejamento anual de aula?
- Que relação existe entre a geografia escolar e a realidade particular dos estudantes com os que trabalham?
- Qual e a utilidade da geografia para a futura vida dos estudantes?
- Como pode a geografia ajudar aos estudantes a compreender a realidade social na que se desenvolvem?

2. 5.2.- Grupo de discussão:

Com a incorporação desta técnica, esperamos que os docentes possam dar a conhecer suas opiniões sobre as temáticas da pesquisa, e dos seus resultados. Também, construir uma ideia sobre como entendem os docentes chilenos sobre o ensino da geografia e como ela está sendo incluída nas aulas.

O grupo de discussão é uma técnica usada pelas ciências sociais que permite identificar as opiniões e visões que um grupo específico em interação constrói sobre em tema específico. Como explica Scribano (2007), esta técnica compreende-se nas representações dos sujeitos, mediante o discurso que produzem, durante o desenvolvimento da discussão orientada pelo pesquisador. Discurso que pode compreender-se como uma opinião a escala das formas de produção do discurso da sociedade.

Durante a aplicação desta técnica, é importante que o pesquisador se faça de mediador com o objetivo de que os diferentes participantes possam expressar sua opinião, e que, as discussões se coloquem dentro do contexto do tema pesquisado. Como explica o autor já citado, isto pode ser conseguido de forma mais fácil, ao utilizar algum recurso motivador para iniciar a conversa.

Assim, no momento da aplicação desta técnica, se apresentam recursos motivacionais que façam a relação com o contexto de trabalho onde se encontram os participantes.

A técnica de grupo de discussão será utilizada para conhecer as opiniões e percepções dos docentes sobre a aplicação das sequências didáticas construídas. (Etapa de Avaliação) e será guiada pelas seguintes perguntas:

- De maneira geral, Como se sentiram durante a aplicação da sequência?
- Quais foram os principais problemas no momento de aplicar a sequência?
- Quais são as principais diferenças entre a aula desenvolvida com a sequência e as aulas prévias a esta?
- Que aspectos incorporados a aula onde se aplicou a sequência, manteriam no futuro e quais não? Por quê?

O grupo de discussão também pode ser trabalhado em outras etapas da pesquisa, conforme a necessidade de incorporação esta técnica.

2. 5.3.- Análise de documentos:

Uma boa parte dos documentos, que os sujeitos produzem, permite-nos conhecer como pensam as pessoas que os fizeram. Segundo Teun van Dijk (2000) nas produções escritas ou teóricas, podemos perceber o discurso das pessoas que estão envolvidas na elaboração delas. Por isso, os dados provenientes dos documentos produzidos ou utilizados pelos docentes podem contribuir boas fontes de informação sobre o tema.

Além disso, trabalharemos com um tipo de documento que é relevante para analisar em função dos objetivos propostos, que se refere aos recursos de ensino, que os docentes têm usado nas aulas de geografia. Provavelmente, muitos deles terão elaborado seus próprios recursos ou feito adaptações de recursos de outras autorias, o que permite investigar ideias sobre como estão entendendo e pondo em prática a educação geográfica. Principalmente, as coletas dos cadernos de estudantes as quais se encontram atividades que os docentes têm construídos, guias de trabalho ou livros didáticos, se for o caso. Para a análise desta informação, pretende-se utilizar a seguinte pauta:

Tipo de recurso:	Nível
Tema a ser trabalhado:	Objetivo:
Descrição breve da atividade:	
Incorporação de categorias de análise da geografia:	
Estabelece-se relação com a realidade:	
Concepção de espaço geográfico que se observa:	

2. 5.4.- Registros de Observação:

Esta técnica de coleta de informação é muito comum nas investigações de tipo qualitativa, e consiste no registro direto por parte do pesquisador da realidade que se investiga. Como recomenda Scribano (2007), esta técnica, ainda pode parecer simples, porque é um registro (geralmente por escrito) do observado, que requer prévia preparação para ser usada com eficiência. Por isso, Bodgan e Biklen (1994), recomendam ter clareza sobre aquilo que se observa e que procura registrar, não perdendo a direção da pesquisa no momento da realização da técnica.

No contexto desta pesquisa, os registros de observação são incluídos na etapa de intervenção na aula (aplicação das sequências didáticas por parte dos docentes) e se fará por escrito, mediante a utilização de uma pauta. Além disso, nos apoiaremos com um sistema de gravação de voz, já que como destacam os autores citados, o observador deve concentra-se em registrar aquilo que não está sendo registrado pela gravadora ou vídeo, ou seja, o espaço físico onde se desenvolve a observação, gesticulações ou outras formas de comunicação não verbal.

A unidade de observação que se registra no contexto desta pesquisa será todas as ações relacionadas ao ensino, àquelas que têm relação com a aprendizagem ou ações dos estudantes, ou seja, observando a maneira como os docentes se comportam durante seus trabalhos, e como, eles usam os debates durante os encontros com a pesquisadora e seus colegas.

É bom ter claro, que as observações se realizam antes da confecção das sequências e durante a aplicação delas, tentando ver as diferenças no trabalho docente. É preciso estar consciente também, que o ingresso à aula, depende inteiramente da disposição dos professores (as).

Bodgan e Biklen (1994), explicam que para a realização de notas de campo ou para registrar o observado, é necessário diferenciar entre aquilo que se descreve e o que deve transcrever de maneira mais objetiva e confiável possível. São as observações do pesquisador, as quais se podem incluir comentários e opiniões dele, que dão possibilidades de descrever também juízos de valores do observado.

Assim Scribano (2007) comenta a relevância de gerar uma estrutura do que quer observa-se, e ter clareza do que se observa dentro da realidade maior que rodeia a pesquisa, neste caso, a ação do docente dentro da aula. A partir das

considerações comentadas pelos autores, organizamos uma pauta para realizar os registros de observação:

Data:	Tema da aula:
Hora:	
Lugar:	
Movimentações físicas do docente (postura, lugar que ocupa na sala, tono de voz, capacidade de interpretação, outros)	
Ações didáticas: recursos, perspectiva dos conteúdos, exemplos, postura teórica, etc.	
Discurso: (espaço para transcrever a gravação)	
Observações do pesquisador	

A seguir se apresenta um quadro síntese de aquelas estratégias de coleta de informação estabelecidas para cada etapa da pesquisa, assim como as técnicas de análise da informação coletadas:

Quadro resumo do trabalho de campo

Etapa	Tempo de trabalho estimado em semanas	Como será a coleta da informação?	Como será a análise da informação?	Que informação será analisada?
Tomada de confiança	4 semanas	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista Informal. - Grupos de discussão. - Coleta de recursos de ensino usados pelos docentes nas suas praticas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Codificação de dados e Interpretação deles. 	<p>Postura dos docentes em relação à Educação e o ensino da geografia.</p> <p>Habilidades que estão desenvolvendo em suas praticas e recursos.</p>
Diagnóstico da realidade e planejamento das ações para ser aplicadas.	7 semanas	<ul style="list-style-type: none"> - Registros de observação sobre as reflexões feitas pelos docentes. 	<p>Pela técnica de análise comparativa entre as propostas que façam os docentes e os recursos utilizados pelos docentes nas suas práticas habituais. (coletados em etapa 1)</p>	<p>Capacidade de incorporar á construção didática as contribuições do projeto crítico. Presença e ausência das características que foram conversadas nas oficinas.</p>
Observação de aula.	Definido pelo tempo de aplicação da seqüência. (2 horas sugeridas)	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de Observação. (em aula) 	<p>Codificação de dados e Interpretação.</p>	<p>“Clima de aula” e capacidade de introduzir o reflexionado nas práticas de ensino.</p>
Avaliação	2 semanas	<ul style="list-style-type: none"> - Observações de aula. - Razoamentos didáticos aplicadas na aula. - Grupos de discussão. (como viveram a aplicação em aula) 	<p>Codificação de dados e Interpretação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Efetividade das estratégias didáticas e das contribuições teóricas utilizados na aula. - Contribuições do realizado para a prática docente. - Habilidades que podem desenvolver-se em aula logo das reflexões feitas.

2.6.– Orientações metodológicas para o trabalho com conteúdos nas oficinas:

É importante considerar algumas orientações metodológicas para delimitar o trabalho das oficinas. Além da organização delas, em termos de tempos e modos gerais de estrutura, também estabeleceremos linhas que ajudarão a escolha dos temas das oficinas e que permitirão encaminhar as reflexões e o trabalho dos docentes para o foco da pesquisa.

Para abordar os objetivos que temos proposto, procuramos certas estratégias didáticas que sirvam para os professores que ensinam geografia, a introduzir novos conhecimentos nos seus trabalhos pedagógicos. Especialmente, querendo encontrar um modo de traduzir o projeto crítico em métodos didáticos, que sejam úteis aos docentes e por meio deles, encontrar orientações que sirvam de ferramentas para que eles incorporem este conhecimento nas suas praticas, e com isso, consigam permanecer na proposta crítica. Para isso, foram organizadas as oficinas, estruturadas em diferentes momentos.

Com o avanço da pesquisa, começamos a refletir sobre os modos em que se desenvolve o ensino, até chegar a construção de sequencias didáticas.

Desenvolvemos algumas orientações que servem de guia para organizar os conteúdos em função dos métodos didáticos que sejam coerentes com as premissas da teoria de ensino crítico e sua relação com a geografia escolar. Vamos resumir algumas considerações chaves que serão temas principais durante o desenvolvimento das oficinas com os professores.

Alguns dos autores considerados para desenvolver as contribuições teóricas têm sido Pagès (1990) Libâneo (1990), Castellar e Vilhena (2010), entre outros.

Para tanto, estabelecemos algumas perguntas que serão elementares para guiar as reflexões sobre os conteúdos, e que segundo, os autores serão essenciais para trabalhar temas espaciais a parte da pedagogia da teoria crítica, por exemplo:

1. Que aspetos da realidade dos estudantes têm relação com o conteúdo selecionado para trabalhar as sequências?

2. Que problemas sócio-espaciais podem ser discutidos desde o conteúdo selecionado?
3. Qual é a dimensão humana do conteúdo selecionado?
4. Como a vida das pessoas relaciona-se com o conteúdo selecionado?

Logo, é preciso estabelecer uma sequência para olhar os conteúdos, que possa ser assimilada pelos docentes como um roteiro útil para pensar o planejamento de aula, em função de um ou vários conteúdos relacionados com a espacialidade. Consideramos pertinente sugerir uma trajetória como a que segue:

1. Selecionar o conteúdo a trabalhar.
2. Definir os objetivos a serem desenvolvidos em função daqueles que têm sido prescritos pelo sistema educativo e considerando as orientações provenientes da teoria crítica e da didática específica.
3. Esclarecer os conceitos principais que envolvem o conteúdo selecionado.
4. Identificar uma tensão espacial local que sirva para motivar discussões em função dos temas a serem trabalhados.
5. Investigar que aspetos do cotidiano dos estudantes podem ter relação com o conteúdo a ser trabalhado.
6. Imaginar ações que os sujeitos poderiam desenvolver para agir nas situações/ problemas que se propõem.
7. Estabelecer a linguagem através da qual será apresentado o tema considerando sua pertinência para o trabalho dos conceitos centrais, as preferências dos estudantes, e os recursos de cada realidade educativa. (Mapas, textos, fotografia, etc.)
8. Planejar as atividades que serão desenvolvidas na aula.

Além disto, é importante considerar pelo menos quatro momentos que são essenciais no planejamento de uma sequência didática. Retomando as contribuições de Pagès (1990), Libâneo (1990), Castellar e Vilhena (2010), temos que concordar que os

planos de aula devem incluir uma complexidade no desenvolvimento de habilidades, desde o concreto ao abstrato e do complexo ao simples. Assim no início, se caracteriza pela incorporação de situações do cotidiano e do entorno dos alunos para conseguir a aplicação dos conteúdos a outras realidades. Por isso, resumimos suas indicações em função de algumas etapas que se indicam a seguir:

- No primeiro momento, é necessário planejar atividades de Motivação, os quais se apresentam aos estudantes uma situação problema que seja verdadeira e possível de ser ocorrida em seu entorno, considerando as contribuições de trabalhar desde a categoria de *lugar*. (Callai 2000, Cavalcanti, 2010, Garrido, 2010).
- Tem que permitir aos estudantes identificar as implicâncias do problema exposto, e reconhecer as situações como parte de seu entorno, dando a possibilidade de observar as dimensões sócio-espaciais do problema.
- Esclarecer objetivos, temas e conceitos centrais a trabalhar, comentando a importância do tema para a vida das pessoas.

O problema que começa a análise do conteúdo pode ser apresentado por meio de um caso real, de uma notícia local, uma imagem, um testemunho, fragmento de filme, etc.

Logo, a incorporação da teoria que pode ser estruturada, a partir dos aportes realizados pelos estudantes na etapa de motivação, os docentes enriquecem os conceitos centrais, buscando elementos novos para a discussão e sistematizar o tema em função dos objetivos propostos. Eles poderão dar algum material teórico, dar explicações de forma oral ou supervisionar o trabalho dos estudantes, com o objetivo de que os conceitos sejam incorporados sem erros, dependendo da modalidade de trabalho definida anteriormente.

Na etapa seguinte, devem planejar-se atividades que possam dar entrada a novas atividades ou continuidade a aquelas anteriores. Isto é identificado como o

momento de consolidação das aprendizagens, o principal nesta etapa da sequência, os estudantes tenham a capacidade de identificar os conceitos na realidade espacial que moram.

Num momento de maior complexidade, a capacidade de aplicar o que foi aprendido a diversas realidades indica a incorporação dos conceitos e dos procedimentos trabalhados. É um bom momento para diversificar a escala de estudo do fenômeno estabelecendo, relações entre as dimensões de lugar e a escala de região no mundo, fazendo paralelos entre diversos espaços (Callai, 2000; Straforini, 2008,).

Finalmente, uma nova atividade ou a conclusão daquelas feitas com anteriormente, servem para comprovar o aprendido. Nesta etapa, identificada como avaliação das aprendizagens, consideramos os objetivos propostos na etapa do planejamento, como o cumprimento das metas da sequência. Sempre tem que se ponderar que as ações memorísticas não dão conta de verdadeira aprendizagem. No entanto, é necessário valorizar a capacidade de reformulação do aprendido em novas linguagens.

Uma nova atividade tem relação principalmente, com a transposição de um planejamento que emerge centralmente da teoria e que é levada até diferentes contextos que não podem ser previstos em sua totalidade. São os sujeitos envolvidos na pesquisa quem decidirão, no curso de sua participação, quanto é necessário mudar os planos originais a fim de adequar a pesquisa aos diferentes contextos e realidades.

Acreditamos que as orientações metodológicas tanto em termos de estrutura da pesquisa do campo, como dos enfoques aplicados no transcurso das oficinas, permitirão organizar um trabalho enriquecedor tanto para os fins da investigação, como para a prática educativa dos docentes.

Temos agora que apresentar como estas considerações se materializam na realidade de uma escola específica, e quanto do proposto, foi possível de mediado para os docentes, discussões que serão apresentadas no capítulo seguinte.

CAPITULO 3:

PROFESSORES REFLEXIVOS: ESTRATÉGIAS PARA PENSAR A PRÁTICA.

Neste capítulo vamos revisar e analisar o trabalho feito com os professores sujeitos da pesquisa que participaram das oficinas organizadas, com o objetivo de planejar sequências didáticas baseadas na teoria crítica para o ensino de geografia, é parte deste item a descrição e análise das quatro primeiras oficinas que conformam a primeira etapa do trabalho de campo, visando a reflexão sobre as práticas de ensino de geografia dos docentes, e o reconhecimento dos pressupostos da teoria de ensino crítico.

Queremos, no percurso do capítulo, descrever o processo de mudança que mostraram os professores, e no contexto da pesquisa-ação estabelecer os momentos centrais do trabalho, onde se evidenciam as dificuldades e complexidades que emergem de um trabalho que se organiza com base na transformação das práticas educativas.

Isto será realizado por meio da revisão das oficinas e de sua análise, momentos que permitem estabelecer algumas ideias sobre as concepções prévias dos docentes relativas ao ensino de geografia, e contextualizar as formas em que eles desenvolvem seu trabalho cotidiano, com vistas a provocar reflexões sobre este e a desencadear uma descoberta de nós críticos nas suas práticas, que possam ser melhoradas e atendidas por meio da reflexão e do conhecimento da teoria crítica como uma saída para atingir a diferentes questões relativas à prática pedagógica.

3. 1. - Concepções sobre o ensino de geografia e o papel da prática docente

O trabalho de campo foi principalmente organizado em oficinas onde a pesquisadora e os professores discutiram sobre o ensino da geografia, caracterizando as práticas dos docentes e perspectivando-as em função da teoria de ensino crítico. O trabalho se resume em onze oficinas, duas observações de aula e dois encontros de avaliação geral.

As oficinas se organizaram semanalmente, durante os meses de março a setembro. Nem todo o período foi de trabalho conjunto, porque às vezes as atividades

que os professores desenvolviam na escola impediam que eles se envolvessem com o desenvolvimento das oficinas. Esse foi um ponto de conflito porque interferia na fluidez do trabalho. Entretanto, no início de cada oficina retomávamos o trabalho da reunião anterior para lembrar as discussões.

As reuniões tiveram como objetivo analisar as ações de ensino da geografia e melhorar o desenho de aula dos docentes através da experiência de planificar sequências didáticas, orientados pela teoria de educação crítica.

Neste sentido, entendemos que o melhoramento das práticas pedagógicas implica ir além da organização de atividades isoladas que possam resultar inovadoras e chamativas para docentes e estudantes, posto que a reflexão sobre as intenções sociais e políticas que se fazem concretas na aula é central para tornar a ação educativa uma ação transformadora. Assim, concordamos com Libâneo (2008), quando define o campo da pedagogia e do que é pedagógico.

Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. (LIBÂNEO, 1990: 29)

Dessa forma, se busca que os docentes se aproximem da teoria de educação crítica e reflexão sobre a prática pedagógica, problematizando-a em função de seus objetivos sociais e em função da construção da aprendizagem, e que permitam compreender a realidade social desde uma perspectiva espacial, deslocando-se um ponto de vista clássico da geografia, afastada de outras ciências sociais, e inclusive, avançando na vinculação de suas dimensões humanas e físicas.

Para isto, será necessária uma reflexão epistemológica das ações que se tem realizado na aula, e daquelas que se planificarão, que permitam fundamentar de maneira teórica e ideológica o que fazer docente. A ausência destas problematizações conduz a um reducionismo da prática educativa em uma ação mecânica afastada e esvaziada de sentido, e tal como argumenta Mainer (1989), isso levaria ao desenvolvimento de uma prática alienada, porque não permite visualizar os sustentos

que fundamentam a hierarquização de conteúdos e a eleição das estratégias que se utilizam.

Desta maneira, uma das primeiras tarefas que se busca alcançar durante os encontros será indagar sobre concepções de educação e ensino da geografia que tem os docentes, e isto é importante tanto para a pesquisadora como para os próprios docentes, pois, em primeiro lugar permite identificar o ponto de partida do trabalho, conhecendo as posturas teóricas e epistemológicas dos professores, sendo que para isto será necessário refletir sobre a ação cotidiana destes na sala de aula, sobre suas crenças e convicções em função do trabalho que realizam diariamente, buscando conhecer as argumentações que estão na base de suas práticas.

Os discursos dos professores em torno de certos elementos motivadores serão centrais para estabelecer suas concepções em torno aos temas, e a análise sobre o que diz e o que não diz é importante no momento de considerar seus comentários como evidência de suas posturas como docentes que ensinam geografia. Neste sentido, concordamos com Tean Van Dij (2000), quando discute que o discurso não é só aquele que se diz, mas aquele que está ausente neste, nos silêncios e nas omissões, que são chaves interessantes para analisar a postura frente à um tema específico.

Considerando o anterior, os discursos dos docentes nas duas primeiras oficinas serão analisados em função de seus posicionamentos epistemológicos em busca de identificar a postura na qual se situam quanto ao ensino das ciências, considerando como possibilidades a subdivisão realizada por Pilar Benejam (1990) para o campo científico e para o ensino das ciências sociais, constituindo as categorias de tradição positivista, humanista e crítica. Cabe dizer que esta organização é utilizada por outros autores em diversas publicações, entre as que podemos nomear dois trabalhos associados ao campo da didática das ciências sociais, como Aisenberg e Alderoqui (2007), e Dominguez Garrido (2008).

Por outro lado, quando tentamos elucidar as posturas relativas à ciência geográfica, consideraremos a Geografia Tradicional com um fundamento positivista, a geografia pragmática e a geografia crítica, divisão sistematizada na obra *Geografia pequena história crítica*, de Robert Moraes do ano 2005.

Conforme Benejam (1990), a tradição positivista se caracteriza principalmente pela busca de um sistema científico parecido ao das ciências físicas, entendendo a realidade como objetiva e mensurável, e, portanto a realidade se apreende através da observação e da razão, gerando-se modelos e leis gerais para explicar as condutas humanas e sociais. A influência desta tradição no ensino das ciências sociais levou à integração de modelos explicativos baseados na aplicação de técnicas estatísticas, à compreensão que a realidade social pode ser trabalhada com o método hipotético-dedutivo, buscando que os estudantes identifiquem um problema e que o trabalhem a partir da comprovação ou refutação de hipóteses, uma educação muito próxima ao conductismo e afastada da convicção de que os estudantes possam construir conhecimento em interação com o meio social.

Esta postura, relacionada ao âmbito da geografia escolar, se sustenta em uma geografia positivista ou tradicional, a que para Moraes (2005) se limitou à descrição, enumeração e classificação de atos referentes ao espaço, o que teve repercussões no mundo educativo

...a Geografia Geral, tão almejada pelos geógrafos, na prática sempre se restringiu aos compêndios enumerativos e exaustivos, de triste memória para os estudantes de secundário (p. 40)

A geografia tradicional também se associa a uma postura de determinismo natural, interessada pelos fenômenos relacionados com a superfície terrestre (Gurevich, 2007). Neste sentido, situa o estudo da geografia escolar com uma predominância de fenômenos físico-naturais, onde os seres humanos tem pouco campo de ação e apreensão, mas cabe ao estudante o papel de entender as dinâmicas espaciais, e entendê-las geralmente pelo mero uso da memória.

Reconhecemos, dentro desta corrente, tendências neopositivistas que emergem em meados do século XX e que ainda realizam uma crítica às tendências tradicionais por não darem resposta às problemáticas da sociedade, não apresentam propostas em bases diferentes ao modelo anterior, e no âmbito educativo continuam considerando os estudantes como indivíduos afastados da produção de conhecimento de maneira autônoma, o que mantém a ideia de um professor altamente protagonista e transmissor do conhecimento. Moraes identificou esta corrente em geografia como Pragmática,

reconhecendo que ela realiza uma crítica ao modelo positivista apenas no âmbito formal, tecnicando os métodos de pesquisa, mas entendendo a realidade também como objetiva e neutra.

Uma verdadeira crítica aos sustentos epistemológicos das correntes positivistas e neopositivistas desenvolve o que se tem conhecido como a tradição humanista, a cargo principalmente da Escola de Frankfurt durante os anos setenta, em que se realiza uma crítica à ciência e à técnica como ineficientes em dar solução aos problemas da realidade, e se vai mais longe, negando a existência de um mundo objetivo e independente do ser humano. Propõe a ideia de que o conhecimento se adquire como produto da atividade humana e da experiência do mundo e que o objetivo de conhecer é compreender o mundo. (Benejam, 1990)

Em educação, esta corrente se identifica com teorias da aprendizagem que transformam a crença de que o sujeito aprende através da transmissão de conhecimento que realiza um adulto, pela ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos inatos das crianças e neste sentido, a ideia de maturação é central para as decisões pedagógico-didáticas sobre que e como ensinar.

É também central a ideia de que devem incorporar-se à aula metodologias ativas de aprendizagens que possibilitem a exploração, a pesquisa e/ou o descobrimento, atividades nas quais o docente deve focar-se a motivar a atividade mental do estudante. Portanto, a interação entre docente e estudante é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens, junto com a consideração de localizar em um lugar central a compreensão do meio em que vivem os estudantes, porque deste se obtém importantes referências e significações.

A partir da ciência geográfica, surgem neste período as geografias comportamentais ligadas ao âmbito da psicologia, que tentam explicar os comportamentos em relação ao meio e ao espaço vivido, as valorizações do território, etc. Esta é uma perspectiva recente que ainda não tem alcançado demasiada trajetória (Moraes, 2007), mas que se faz presente no âmbito educativo. Entretanto, é pouco conhecida pelos docentes que ensinam geografia e pouco considerada nos textos que fazem recomendações metodológicas para ensinar a espacialidade.

Ainda, as correntes críticas surgem também como uma resposta ao desenvolvimento científico positivista durante os anos 70 e compartilham com as teorias humanísticas um rechaço fervoroso ao positivismo e ao caráter objetivo que lhe entregam à ciência e à realidade, mas não compartilham a convicção de que sejam constructos pessoais, como assinalam os humanistas, senão que tanto a ciência como as diferentes dimensões da realidade são construções sociais, pensadas ao serviço de quem detém o poder. (MORAES: 2007)

Esta corrente tem sua correlação na ciência geográfica e na ciência da educação. Na primeira, se relaciona com pensar a análise espacial como um instrumento à serviço da libertação do ser humano, criticando a despolitização do discurso geográfico e o abandono das discussões sobre problemas sociais (Moraes, 2007: 121). Na ciência educativa, a teoria crítica aponta centralmente a dar possibilidades ao estudante para fazer reflexões profundas do que pensa e quer, e a buscar alternativas para as formas em que se organiza a sociedade.

Com estas delimitações teóricas, adentramos na identificação das posturas dos docentes frente ao tema do ensino da geografia no contexto descrito anteriormente, e para isso conheceremos agora o trabalho realizado nas reuniões desenvolvidas.

3. 1.1.- Oficina 1: O conhecimento dos sujeitos e as concepções sobre o ensino de geografia dos professores.

Esta primeira oficina é o primeiro encontro entre pesquisadora e professores, que não se conheciam anteriormente. Por isso, os primeiros momentos em geral são um tanto incômodos, pois temos uma sala muito grande com uma mesa de reuniões extensa para um professor, duas professoras e a pesquisadora. Esperavam-se mais professores, mas só estes desenvolvem aulas de geografia na escola e tem a disponibilidade de horário para participar. O espaço corresponde a uma sala de professores e no momento da reunião temos a presença de uma religiosa, que faz alguns trabalhos manuais para ambientar a escola em função de uma festa típica que vai acontecer nas próximas semanas. Eu percebo que as religiosas são chefas dos professores (porque são as donas do colégio) e isso os incomoda, e por isso solicito a

eles que os próximos encontros sejam realizados em alguma sala que seja mais privada e onde eles possam falar com soltura.

Logo, combina-se a forma de funcionamento do trabalho de campo, as datas de reunião e condições dos encontros. Os professores solicitam que seja um espaço de ajuda e não de sobrecarga de trabalho, além disso, a pesquisadora estabelece a importância de manter uma continuidade do trabalho para conseguir cumprir com os objetivos da pesquisa.

A pesquisadora fez a apresentação da pesquisa, comentando seus objetivos e motivações, com apoio de material escrito e Power Point. Desenvolve-se uma apresentação geral da pesquisadora, onde ela fala do trabalho que vem fazendo e faz uma espécie de resumo do currículo dela. Depois, os três professores se apresentam comentando as expectativas sobre o trabalho com a pesquisadora.

PROF3: yo personalmente todo lo que sea aprender y poder mejorar es bien recibido, pero si hay que decir que no tenemos tiempo para nada que sea fuera del horario de la reunión, o sea porque estamos llenos de pega.

PROF1: claro, es verdad eso porque estamos súper cansados, es que acá en el colegio igual se exige bastante en términos de las actividades extra-aula, pastoral y todo eso, entonces nos queda cero tiempo para hacer otras cosas...con suerte corregimos las pruebas!

PROF2: yo pienso que siempre que hay alguna actividad que ayude a mejorar y actualizarse es bien recibida, es decir, nosotros somos bien receptivos a todos los cursos y cosas así, ahora la idea es que ayude porque a veces se habla que hay que hacer esto y lo otro, pero la verdad es que la realidad de la escuela es una y hay que considerarla, la capacidad de los chiquillos hoy día para aprender, la disposición de ellos, todo eso.

Pode-se comentar que, em geral, os professores esperam um trabalho onde a pesquisadora explique para eles como que se faz o ensino de geografia, e mostram-se receosos frente à proposta da pesquisadora, onde a construção de conhecimento é conjunta, na qual o papel dos professores é ativo. Por exemplo, nesta fala da professora três,

PROF3:...sobre todo sería bueno conseguir guías, esas cosas, porque a nosotros siempre nos falta tiempo para construir material, más si es de estos temas que no manejamos tanto.

Nestas opiniões, os professores, em uma primeira aproximação à investigação, relacionam as ações de melhoramento das práticas que possam ser adquiridas a partir das oficinas com um elemento principalmente técnico, ou seja, materiais e recursos aplicáveis na aula, e inclusive supõem a aquisição destes elementos de maneira externa, ou seja, que outra pessoa possa proporcionar esses materiais a fim de que eles apareçam só no momento da aplicação, esquecendo a importância da reflexão sobre as lógicas epistemológicas que levam a sua construção e inclusive a riqueza da reflexão pedagógico-didática que emerge no momento da construção autônoma de recursos e materiais que sejam aplicáveis na aula.

Neste sentido, destaca-se primordialmente no discurso da professora 3 a compreensão de que as discussões sobre metodologia de ensino e didática estão associadas ao meramente técnico. Nesta primeira discussão, os professores não destacam elementos referidos à possibilidade de aprender a construir recursos, por exemplo, ou a refletir sobre os fundamentos do ensino da geografia, embora delimitam o espaço e tempo que tem para ocupar-se de temas que não se vinculem diretamente com ações de seu trabalho cotidiano, e digam qual é a condição de início da investigação, dando conta de ser um grupo de profissionais que se sente sobrecarregado de trabalho e com pouca disponibilidade efetiva para outro tipo de atividade, situação que emerge como exemplo da realidade educativa e que nos leva a perguntar-nos sobre as possibilidades que os docentes tem, neste contexto, para trabalhar autonomamente à serviço do melhoramento de suas práticas.

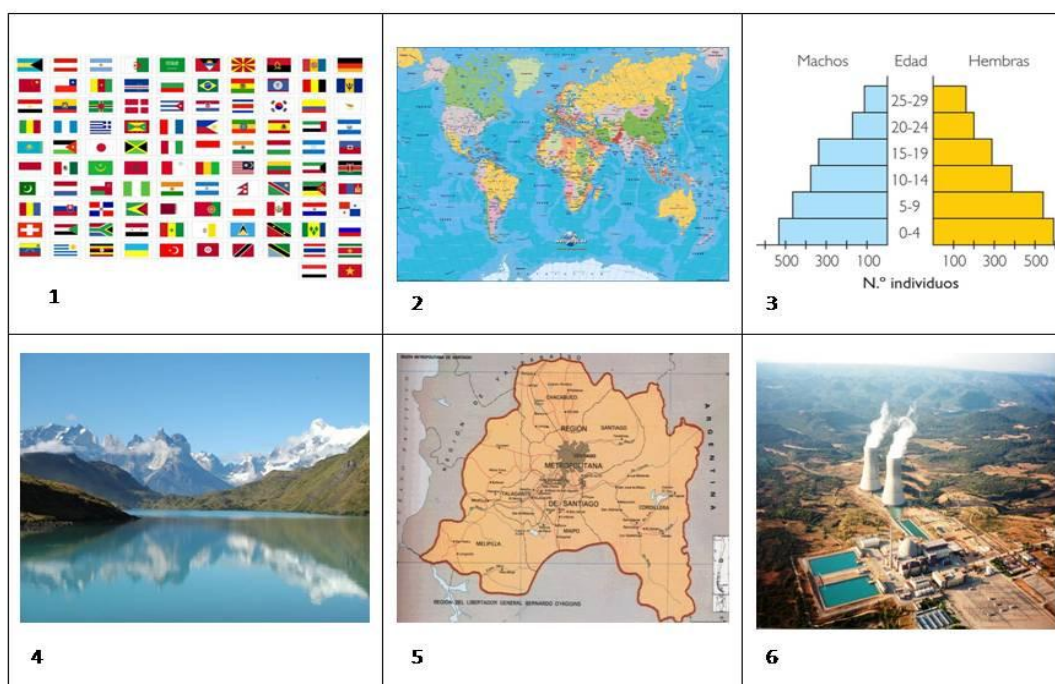
No segundo momento da reunião, os professores vão participar de uma atividade que busca conhecer, de forma inicial, o que eles entendem por ensino de geografia, sua importância e objetivos. Para motivar a conversa, apresentaram-se algumas imagens e a partir delas, iam-se respondendo as perguntas. A dinâmica se estabelece da seguinte forma: a pesquisadora faz uma pergunta e os professores, antes de responder, escolhem uma imagem que acham que é representativa da resposta que vão dar ao grupo.

As imagens apresentadas para motivar a conversa foram escolhidas tentando reunir diferentes representações da geografia que estão no sentido comum das pessoas e que são geralmente identificadas com esta ciência. Então, se consideraram

principalmente imagens que foram encontradas com facilidade em recursos que usam professores da área como, por exemplo, um atlas escolar, um texto de estudo, e imagens referidas às atividades que o Ministério de Educação propõe para os professores desenvolverem nas aulas de geografia no país.

Assim, foram obtidas seis imagens que não se espera que fossem representativas do espaço geográfico universalmente, e entende-se que poderiam ter sido outras imagens que deram conta de espaços em conflito, espaços que tenham maior evidência de vinculação com o ser humano, etc., mas isto também dá um elemento de provocação para as interpretações, que façam os professores ficarem pouco ou muito satisfeitos com as imagens no momento de articular suas respostas.

Figura Nº 5: imagens para motivar a fala. Seleção da pesquisadora.



Iniciamos esta atividade perguntando aos professores pelo sentido do ensino de geografia e sua importância para a vida dos estudantes, e para dar resposta os três concordam na eleição da imagem dois, que representa um mapa mundial. A escolha

não é diferente do que imaginávamos, porque o mapa é um recurso típico da geografia, então pode ser natural que eles assinalem-no na primeira pergunta associada com a geografia, e com o desenvolvimento das suas respostas vamos verificar duas questões relevantes.

A primeira questão é a referência ao papel que tem a geografia de desenvolver a capacidade de localização das pessoas no mundo, e isto é relevante porque, efetivamente, a ação de localizar e localizar-se no mundo é central e básica na geografia e constitui uma das atividades centrais do ensino de geografia escolar (Callai, 2010)

PROF3: es importante porque si no te ubicas, como vas a saber dónde estás de qué estaríamos hablando, todo estaría en el aire... para saber quiénes somos, la geografía está en todo y no se puede trabajar como algo aislado, todo está conectado.

É interessante comprovar também que o mapa é associado à localização e não à descrição dos países, continentes ou regiões que ele mostra, e ainda é relacionado com a possibilidade da geografia de explicar o mundo, as relações entre os diferentes lugares e entender dinâmicas relacionadas com a vida das pessoas. Ou seja, é relacionado com a intenção que tem a geografia de explicar as dinâmicas espaciais numa lógica global e local, e isto relaciona-se com os fundamentos centrais do ensino de geografia, enquanto ela é uma possibilidade para os alunos de compreender as dinâmicas espaciais que estejam influenciando nas suas vidas e nos seus contextos, permitindo dar explicações do mundo que moram e constroem (Rego et al. 2007)

PROF2: ...lo esencial es ubicarse en el medio, saber donde estas parado, después ir más allá, conocer el planeta y ayudado por otras ciencias para saber mis orígenes, etc. La geografía va a llevar a entender todo el mundo, (...) uno se puede explicar el mundo. Si no entiendo esto no voy poder entender por qué sube la bencina en estos momentos o como repercute lo que está pasando en Libia. Si algo pasa en tal país uno no se preocupa, pero hoy todos los países se ven afectados. De dónde vengo, qué estoy haciendo aquí, para dónde va.

A segunda questão que emerge das respostas dos professores é uma referência ao conhecimento geográfico como interessante em si mesmo, ou seja, associado a uma

questão relativa à cultura geral, e nisso as respostas se afastam dos fundamentos do conhecimento geográfico escolar e começam a se misturar com os interesses dos próprios professores, dando a entender que os estudantes teriam que visualizar a importância dos conteúdos espaciais quase de forma natural, pelo efeito de valorizar o conhecimento como tal, o interesse por aprender coisas “interessantes”, mas continuam afastados das fundamentações epistemológicas que sustentam o ensino de geografia e dos objetivos de ensino e aprendizagem dela. As respostas dos professores um e três *esclarece* estas afirmações:

PROF1: siempre es bueno saber más, interesante saber otras cosas y principalmente dónde estás, dónde te desarrollas.

PROF 3: Yo pienso que la Geografía está en el inicio de la jerarquía de las ciencias, por eso es esencial, que los alumnos sepan de otros países, conocer porque eso va motivando saber otras cosas. Digamos yo siempre fui motivado a conocer otros territorios y pienso que es súper interesante.

Com estas afirmações, os docentes demonstram um interesse pessoal pelos conteúdos geográficos e destacam que estes por si só teriam que gerar motivação nos estudantes para ser aprendidos, mas não aprofundam em elementos particulares sobre que a geografia poderia ser uma matéria de interesse para os estudantes como foi na primeira parte das respostas dadas, não destacam, por exemplo, seu papel para mostrar conflitos espaciais, relações com o entorno próximo, explicação de dinâmicas naturais em relação com os seres humanos, ou outras.

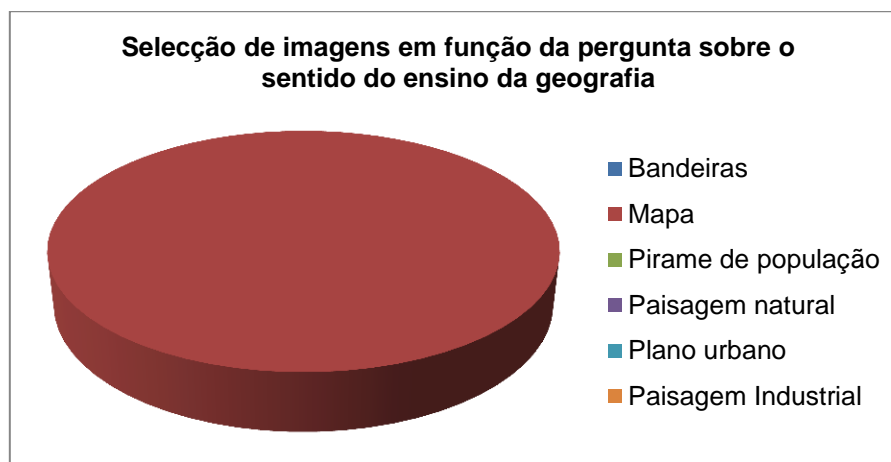


Gráfico1: Elaborado por Verónica Salgado (2012)

A segunda pergunta formulada aos professores diz respeito a identificar os objetivos que deve alcançar o ensino da geografia na escola, isto em relação aos conteúdos que devem ensinar-se e para que estes se incluam no currículo escolar. As respostas dos docentes mostram, novamente, que existe uma predominância a eleger o mapa como representação principal da presença da geografia na escola, uma referência à localização dos fenômenos espaciais e uma relação entre as características dos espaços físicos com o ser humano. Isto pode observar-se na resposta dada pelo professor número dois:

PROF2: yo elegiría la imagen dos porque la formación en geografía tiene que conocer el espacio físico de la sociedad, localizarse y ubicarse en el espacio, como vive, en qué trabaja y como enfrenta las necesidades, los problemas que tiene en el momento y los que van a vivir, cómo enfrenta el aumento de las ciudades y sus problemas asociados. Conocer el lugar donde vive, su potencial, los medios que tiene y cómo se optimizan los recursos.

Embora a resposta da professora um não mostre muitos elementos para sua análise, a professora três destaca algo distinto e interessante de resgatar:

PROF1: Yo creo que tendría que ver con lo que dice el profesor o sea, entender que la vida se desarrolla en un espacio, imagen 2. (Mapa)

PROF3: al revés de lo que uno puede pensar hay que partir de lo particular para ir a lo general, yo elegiría la imagen 4 (paisaje natural) que tiene que ver con un paisaje similar a donde viven nuestros chiquillos.

Ao considerar a resposta dada pelo docente dois, identificamos a menção ao conceito de espaço físico, como um determinante para as atividades dos seres humanos, e uma relação deste com a atividade econômica dos sujeitos, ou seja, situa como objetivo do ensino da geografia a capacidade dos estudantes para conhecer o espaço em que vivem e para fazer frente às necessidades e exigências do mesmo, e os conflitos que a relação ser humano-meio desencadeia. Sem a pretensão de classificar este professor a partir um ponto de vista teórico específico, cremos que existe uma tendência a considerar que o espaço geográfico existe independente dos seres humanos, e que a educação geográfica está à serviço de desenvolver ferramentas para que os sujeitos possam desenvolver-se em dito espaço de maneira eficiente e harmônica, o que é vinculável a uma geografia pragmática, a partir dos postulados de

Moraes (2005), que levada para a aula escolar, é coerente com propostas de estudo que busquem soluções aos problemas sociais desde o âmbito formal, embora afastados de uma reflexão sobre as lógicas que sustentam estas dinâmicas.

Por outro lado, ao considerar a resposta da professora três, se observa um elemento de interesse para a análise que estamos realizando, já que ela escolhe a imagem quatro que representa uma paisagem natural, o que indica que para ela os objetivos da geografia escolar se relacionam com o conhecimento do entorno e a compreensão de um espaço que é próximo à vida dos estudantes.

Nas suas palavras podemos ver um destaque da importância de gerar conhecimento espacial a partir dos espaços locais e particulares para entender a globalidade, ideia que tem um caráter bastante interessante posto estaria evidenciando uma influência de índole ao menos humanística, em que os sujeitos e a realidade com que estes leem e significam o mundo toma predominância. Enquanto as teorias humanísticas entendem que a experiência dos sujeitos tem um papel fundamental na construção do conhecimento. (Benejam: 1990).

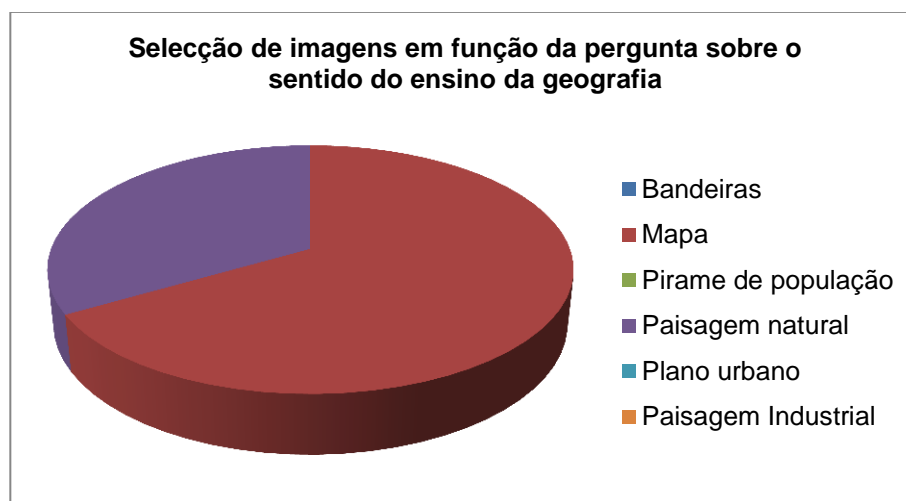


Gráfico2: Elaborado por Verónica Salgado L. (2012)

A terceira pergunta formulada diz respeito aos recursos que os professores utilizam em suas aulas de geografia, em função de entender que alguns recursos podem dar ênfase sobre a influência de alguma postura teórica em particular,

entendendo que a referência a ditos elementos estará ao menos inicialmente acompanhada de uma descrição de seu uso, ou uma argumentação que permita revelar tal vinculação.

Entendemos que a incorporação de um outro recurso por si mesmo não basta para identificar uma postura teórica, mas sim o uso e a função com que são incorporados à aula, por isso as análises aqui realizadas serão referências para comparar e já analisar com outros momentos da pesquisa.

As repostas obtidas são pouco desenvolvidas e argumentadas pelos docentes, e isto em si mesmo é um elemento que nos dá luzes sobre o tema, posto que parece ser que sobre os recursos que se usam não tem muito que dizer, sendo nulas as explicações sobre o que deveria esperar se alcançar com o uso de um recurso ou outro, ou de porque se escolhem estes recursos ao invés de outros. Se infere que para os docentes não existem muitas opções de recursos educativos no momento de ensinar geografia, e que isto não parece ser problema para nenhum dos docentes, posto que eles se mostram tranquilos e satisfeitos com suas respostas, ainda estas não tem sido argumentadas desde um ponto de vista metodológico ou didático, nem respondam a uma lógica de estruturação de processos educativos com uma sólida base teórica, nem em função das habilidades ou conhecimentos que poderiam desenvolver nos estudantes.

PROF 2: Yo elijo la imagen 2, el mapa es importante, yo siempre uso el mapa y me formé con él, en mi familia me enseñaron a entender un mapa del mundo. Yo me ubico en un planisferio sea como sea que me lo pongan, me ubico igual.

PROF1: Todos lo usamos, es un clásico.

PROF 3: La imagen seis, pensando en que ella pueda ser utilizada como una maqueta, para que los chicos entiendan las formas del relieve o las ciudades por ejemplo, aunque también elijo la imagen 2, el mapa es primordial porque sirve para ubicarse, sirve para todos los cursos, para muchos contenidos.

Uma vez mais, o mapa se torna o elemento central das respostas, e este é mencionado quase univocamente pelos três docentes, inclusive a professora um faz referência a que este seria um clássico no ensino da geografia, e complementando com a resposta da professora três, esta ressalta a utilidade do mapa para desenvolver outros conteúdos que não necessariamente pertençam ao currículo de geografia. Além

de uma breve referência a sua utilidade na localização, não há comentários solidamente construídos em função das habilidades que poderiam ser desenvolvidas através do trabalho com mapas, não há menção à importância da cartografia escolar.

O anterior permite estabelecer que os docentes estivessem utilizando o mapa como um recurso para ensinar a localização de países, regiões ou outros referenciais antes de mais nada históricos, e não como um recurso próprio do desenvolvimento de habilidades de caráter espacial. O mundo através do mapa é mostrado como único e acabado, assunto que não estaria sendo questionado nem problematizado na aula escolar por parte dos docentes.

Por outro lado, temos a resposta da professora três que faz menção ao trabalho com maquetes, explicando que estas são usadas para obter uma maior compreensão sobre as formas de relevo ou a morfologia de uma cidade. Desta maneira, seria uma ideia interessante que os próprios estudantes pudessem construir maquetes, porque esta lhes dá uma perspectiva diferente do espaço geográfico, introduzindo-os na compreensão da transformação do espaço vivido em espaço representado (Almeida, 2006). No entanto, intuímos que elas estão sendo usadas como representação de um lugar específico, associado ao relevo deste, ou bem a um referencial histórico, por exemplo, uma maquete da cidade medieval. Mas, a incorporação de recursos diversos geralmente se apresenta à serviço de enriquecer a aprendizagem.

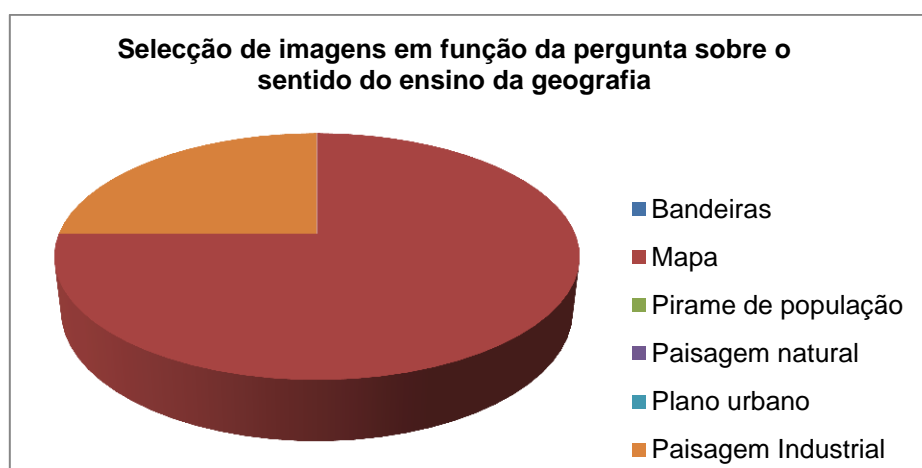


Gráfico3: Elaborado por Verónica Salgado L. (2012)

3.1.2.- Oficina 2. Teoria de ensino crítico e o questionamento do ensino tradicional.

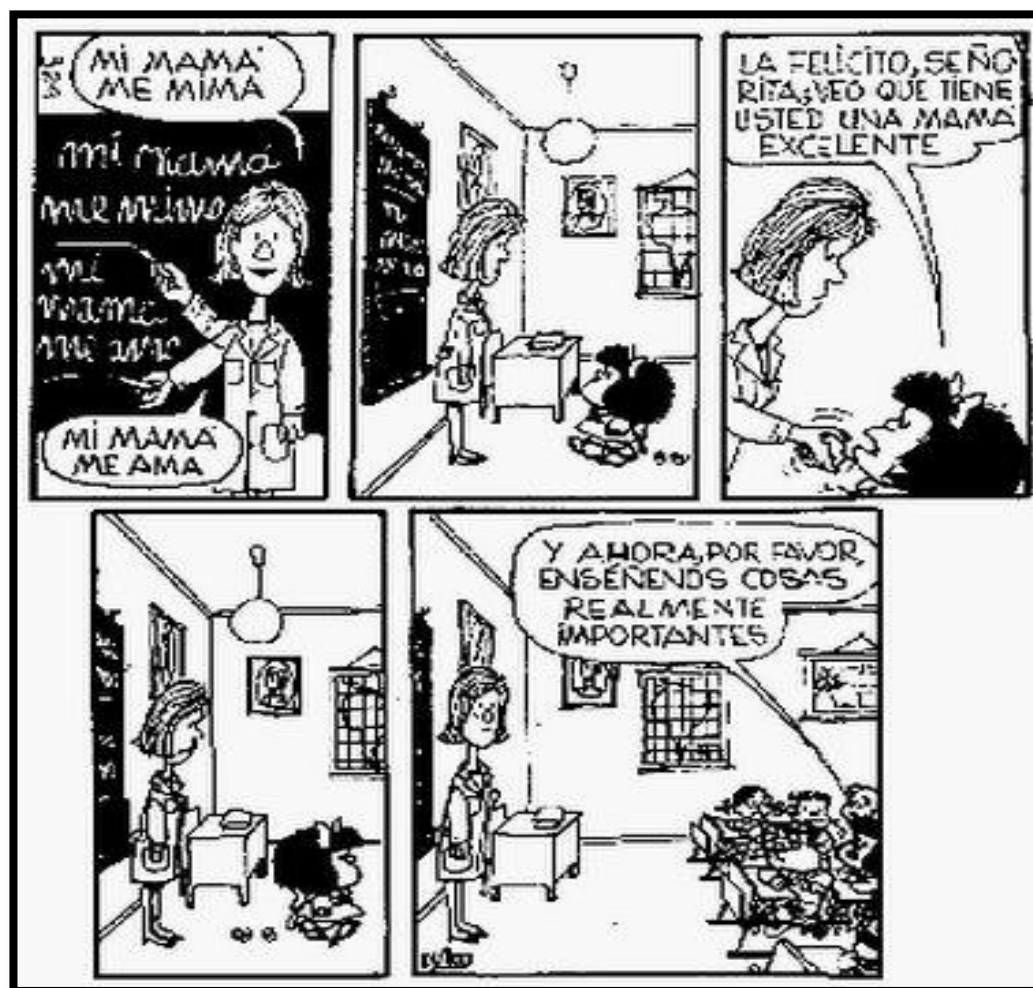
Neste segundo encontro os professores estão dispostos em uma sala de aula onde temos maior privacidade, só estamos os três professores e a pesquisadora no primeiro andar da escola. A sala ainda é muito grande para as quatro pessoas, mas fica confortável e tranquilo. O frio dos dias que temos pela frente não será impedimento para refletir e falar sobre os temas que convocam a oficina, só lembramos que na região da Araucanía a temperatura pode descer vários graus abaixo de zero, e as precipitações de chuva e neve são comuns.

O tema da oficina é teoria de ensino crítico, na qual se pretende comparar os diferentes modos de ensinar baseados em um recurso motivacional que consiste num quadrinho da Mafalda sobre ensino tradicional. A ideia é que os professores possam refletir sobre como eles dão aulas para logo questionar seus métodos, entendendo por questionar o exercício de rever as práticas, analisá-las e tentar entender suas lógicas, mais do que só criticar aquilo que eles fazem.

Logo após a observação do material, que é breve, damos início a um grupo de discussão sobre as práticas educativas e posteriormente vamos desenvolver uma exposição sobre a teoria de ensino crítico.

A ideia sempre é vincular os temas teóricos diretamente com o ensino de geografia, mas isso começa a complicar-se a partir deste segundo encontro, posto que os professores, ao desenvolver aulas de diferentes matérias, tem exemplos de diferentes disciplinas e, por outro lado, eles vão percebendo esta instância como uma oportunidade para expressar suas preocupações no âmbito do ensino em geral, e não necessariamente nos âmbitos do ensino da geografia. Neste sentido, a direção das oficinas por parte da pesquisadora se torna um desafio, porque é preciso orientá-las para os objetivos propostos, mas também é importante criar um contexto de confiança para conseguir que os docentes possam expressar suas ideias e preocupações. Isto é uma das características desta etapa da pesquisa-ação, tal como temos falado na metodologia da pesquisa.

Figura 5: quadrinho de Mafalda para motivar a fala da oficina



Motivados pelo quadrinho, os professores percebem imediatamente a orientação da conversa, tentando acompanhar as reflexões, mas sempre existe uma justificativa por parte deles, explicando que aquilo que eles fazem na escola é o máximo que poderiam fazer com as condições que tem.

A conversa fica numa lógica de um diálogo aberto que visa comparar as práticas dos docentes participantes da pesquisa com a situação desenvolvida no quadrinho, e o próprio recurso motiva os docentes a iniciar a fala. A pergunta que ainda fica aberta é referida a identificação que temos com a professora da Mafalda.

PROF 2: lo primero es la organización, seguimos sentando a los niños de esa forma, debe ser por el tema de la disciplina que está involucrado acá que no resulta, que cuesta para poder trabajar y seguimos en el cuento de que los niños acá y el profesor allá, pero si tienen más espacio que antes. Oportunidades les damos para participar.

PROF3: acá hemos tratado de cambiar, por ejemplo que los alumnos entren sin formar a la sala, pero es un caos porque se demoran mucho en bajar las revoluciones, en que se calmen.

Como temos visto nos comentários, os docentes tem uma atitude defensiva, e reconhecem, por exemplo, uma ordem espacial da sala de aula similar à história em quadrinhos e estabelecem isto como ponto de partida para desenvolver uma aula de tipo tradicional, mas também argumentam sobre a necessidade desse ordenamento por motivos disciplinares, posto que são os estudantes que não conseguem se organizar de outra forma.

A primeira impressão que emerge das falas dos docentes é que eles estão tentando justificar suas práticas procurando motivos nos estudantes que impedem a mudanças das dinâmicas da escola, e isto é interessante porque são eles que dão ao ensino tradicional representado no quadrinho da Mafalda uma conotação negativa, ou seja, isto motiva uma justificativa defensiva de suas ações. Eles estão reconhecendo que nesta forma de ensino e nesta dinâmica de escola temos um problema, mas, é necessário que seja deste jeito porque os estudantes estão acostumados com isso. A identificação do problema está situada na fala da Mafalda, que exige um ensino que convoque temas de interesse para ela, e isto é um elemento provocador nos docentes, que se mostram um pouco descompensados, mas parece que se reconhecem com a professora da história.

Logo, continua a procura por elementos que diferenciam suas práticas daquelas que são representadas pela professora da Mafalda, e o fazem pelo caminho das práticas educativas propriamente ditas:

PROF2: igual hacemos maquetas y todo eso, trabajos prácticos.

PROF3: siiii, hacemos maquetas, salimos a terreno, todo eso para que ellos puedan pensar. Los libros que manda el Ministerio siguen cargados a lo tradicional, pero si uno busca otros libros hacen que el alumno participe más y

sea constructor de su aprendizaje y sea más práctico, y se agregan nuevos documentos informativos, eso es lo que yo he podido comparar del proceso.

Neste sentido, temos que perguntar pela possibilidade de separar as dinâmicas que confluem na escola, porque os professores argumentam que é preciso ficar numa tendência tradicional para enfrentar os problemas de disciplina, para conseguir atenção dos estudantes, silêncio para dar aula, etc. Logo depois de ter conseguido uma dinâmica de ordem pode-se conseguir uma aula de tendência próxima do discurso crítico, onde os estudantes pensam, questionam, observam o mundo de perto, resolvem problemas, etc.

É possível então misturar as dinâmicas de escola entre aquilo que se faz no tratamento dos conteúdos e nas dinâmicas que bordam o ensino. Para esta ideia consideramos a sentença de Kaercher (1998)

Se trabalhamos tradicionalmente é porque somos tradicionais. (...) Enquanto não tivemos claro nossos referenciais teóricos e nossos objetivos, construiremos um edifício frágil, confuso, um verdadeiro entulho. (KAERCHER 1998: 13-4 EM STRAFORINI 2008: 72)

A partir disto os docentes são levados para uma reflexão sobre a verdadeira incorporação de elementos críticos nas aulas, que permita a eles deter-se e olhar a realidade para avaliar quão longe ou perto estão da professora da Mafalda, mostrando problemáticas sociais aos estudantes e motivando a sua participação na solução dos problemas, na construção de conhecimento por parte dos alunos e diversificando as estratégias de ensino para permitir a participação ativa dos estudantes. Neste ponto, eles iniciam uma virada nos argumentos, identificando alguns problemas associados a este tipo de ensino,

PROF2: Hay que tener cuidado porque a veces los alumnos perciben que si no escriben en el cuaderno no hemos hecho nada. Si hay una prueba y la pregunta no está en el cuaderno es terrible. Entonces ahí el tema de conversar y dialogar mucho, no se puede tanto...

PROF1: O sea, hay un problema con la disciplina, porque igual es parte de nuestro trabajo que ellos cumplan con ciertas normas que el colegio también tiene que desarrollar y cómo se hace para hacer frente a ambas cosas.

PROF3: lo que pasa es que puede haber innovación pero en una medida justa, ahora sería diferente si todos nos organizáramos para el mismo lado y todos los profesores pudieran hacerlo, porque ahí los alumnos se acostumbran y no ocurre lo que tú describes que reclaman porque piensan.

Nas argumentações dos docentes começa a aparecer o tema da disciplina mais que a construção de conhecimentos e de aprendizagens, numa medida bastante importante eles estão justificando sua prática educativa por motivos que não estão relacionados com as aprendizagens, dando a conhecer a influência que problemas como a disciplina tem nas escolas, ou seja, são problemas que não estão sendo trabalhados a partir da ótica de quanto estão interferindo numa aprendizagem significativa e sobretudo quanto obstaculizam práticas pedagógicas que possam ser sustentadas numa lógica menos tradicional e mas libertadora.

Com estes comentários, eles voltam para um discurso que se relaciona com a possibilidade de misturar diferentes paradigmas teóricos na sala de aula, ou seja, dar a oportunidade de pensar e refletir sobre a sociedade, mas não todos os dias, nem sempre, porque isso pode dar como resultado uma critica além do que eles querem ter na aula, comentando que muita soltura no tratamento dos conteúdos tem relação com pouca rigorosidade na transmissão dos conteúdos, o que poderia trazer consigo indisciplina.

A professora três desenvolve alguns elementos interessantes numa fala que a primeira vista pode se mostrar pessimista, mas ela considera, por exemplo, a importância de estabelecer uma coerência entre o ensino dos diferentes professores da escola, uma ideia central da prática emancipatória, no entanto os professores tem que encontrar caminhos para fomentar redes entre eles para caminhar juntos até uma mudança das práticas educativas, questão destacada por Giroux (1990) nas definições do que significa ser professor reflexivo. Junto com isso, o autor destaca a importância de que esta comunicação entre os profissionais permitirá mudar não só o ensino, mas também a escola em um espaço mais democrático.

Junto com isso é importante que os professores visualizem que estas mudanças não são fáceis de incorporar porque elas representam novas interpretações do papel do professor, da concepção de ensino e da escola, o que implica considerar os riscos que

neste processo podem se apresentar como obstáculos para o avanço da perspectiva crítica (Giroux em Gadotti, 1999), e sua consideração permitirá estar mais bem preparado para enfrentá-los.

No segundo momento, durante o relato que a pesquisadora fez sobre a teoria de ensino crítico, se comentam exemplos e os próprios professores acompanharam a fala com interesse e bastante participação. No início, eles acompanharam em silêncio e um tanto céticos, mas no momento de incorporar a pergunta sobre os fins da educação eles começaram a ser mais participativos, porque isso foi intencionado e provocado pela pesquisadora a fim de transportar-lhes para outras formas de entendimento dos discursos. Por exemplo, comentou-se sobre o papel da escola na incorporação dos sujeitos à sociedades, com isso, todos os professores concordaram, mas no momento a pesquisadora pergunta se isso é assim, inclusive com a consideração de que a sociedade não é justa nem igualitária. Nesse momento eles se incomodam e percebem onde a pesquisadora quer chegar,

PROF1: yo nunca pensé en esta idea, porque efectivamente pensaba que los estudiantes tendrían que incorporarse a la sociedad, ahora si la sociedad es injusta y desigual, tenemos que conformarnos, esta es la duda que me queda ahora que estamos comentando estos temas

PROF3: claro esto es bien interesante porque la verdad es uno no se plantea mucho estas cosas, es decir, siempre hemos enseñado esto de una forma y así no más es, o sea, se trata de buscar recursos diferentes y que se yo, pero pensar desde esta perspectiva la verdad que yo no lo había hecho, y me parece interesante, pero habría que saber bien cómo se lleva al aula porque ahí los alumnos exigen también...

PROF2: para mí el problema esta en que los alumnos no dejan, porque a veces se tratan de hacer cosas diferentes pero son que, tres o cuatro los que toman atención y el resto hace desorden y cosas, entonces ahí también uno se decepciona y no insiste más y se vuelve a lo mismo de siempre. También el libro es raro que proponga cosas diferentes de este tipo así.

Nestes comentários os professores reconhecem abertamente a carência de reflexão sobre o papel social dos conteúdos espaciais, e inclusive de outros conteúdos que tenham que serem ensinados por eles. A tendência a perguntar-se sobre o sentido do ensino fica longe dos professores, eles reconhecem estar muito envolvidos numa

dinâmica de trabalho que dá pouco tempo para pensar nestas questões, situando-os numa tendência bastante próxima do ensino tradicional justificado no positivismo, que se apresenta como reacionário, baseado numa ideologia da resignação, muito afastado das reflexões sobre transformação da sociedade e promovendo a ideia de adaptação dos seres humanos à realidade social. (Gadotti, 1999)

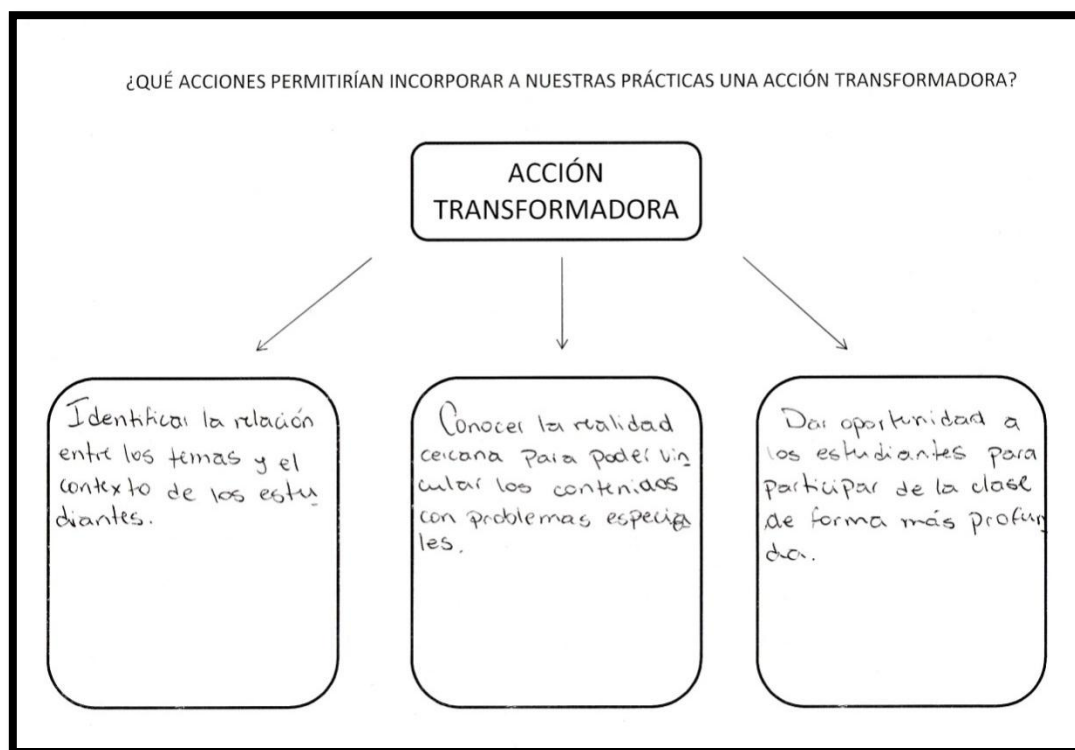
É chamativo o professor não fazer referência à carência de reflexões presente nos livros de estudo que eles usam, porque parece que ele espera que as discussões e reflexões políticas e ideológicas associadas aos conteúdos sejam proporcionadas por um ente externo a sua pessoa, seja o livro, o currículo, etc.

Temos, além disto, uma preocupação dos professores por saber aplicar estas reflexões à aula, porque no momento em que eles reconhecem a importância de questionar os conteúdos desde uma ótica diferente, vinculada com as contradições sociais, emerge a pergunta sobre como isso se inclui numa dinâmica de planejar e desenvolver aulas.

Em seguida, os professores se mostraram surpresos em fazer reflexões que eles não tinham feito anteriormente, sobretudo no âmbito do para quê ensinar. No final da oficina vamos comentar sobre o que se tem denominado de ação transformadora (Libâneo, 1990), ou seja, aqueles componentes do papel do professor que permitem trabalhar para um olhar crítico dos conteúdos com o objetivo de tornar a prática educativa à serviço da compressão dos problemas sociais e de uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento de conhecimento sobre as dinâmicas sociais que atingem ao estudante. Vamos considerar isto como as diretrizes centrais em uma revisão das funções que cumprem os docentes e estudantes na sala de aula, a possibilidade do estudante de experimentar com a realidade social e dar chance para o erro, trabalhar com vistas ao desenvolvimento de sujeitos pensantes e revisar a função social dos conteúdos (Giroux, 1990).

Para trabalhar as possibilidades de incorporar o conceito de ação transformadora com os docentes, pedimos para eles fazerem um esquema incluindo três fatores que sejam necessários para tornar este conceito uma realidade nas suas práticas educativas.

Esquema1: fatores que permitem incorporar à prática educativa a ação transformadora, elaborado pela professora PROF1.



Os fatores apresentados pela professora um fazem referência principalmente à incorporação da realidade dos estudantes no processo educativo. Ela enfatiza em dois aspectos interessantes: por um lado, conhecer a realidade próxima dos estudantes para vincular os conteúdos com problemas espaciais que lhes atinjam, e isto é importante porque se visualiza um avanço na compreensão de que não é suficiente incorporar as aprendizagens prévias dos alunos, questão que esta mesma professora tinha declarado mais adiante, senão que agora considera incluir a variável de problemas espaciais, o que permitiria um enfoque dos conteúdos que apontem à problematização da realidade.

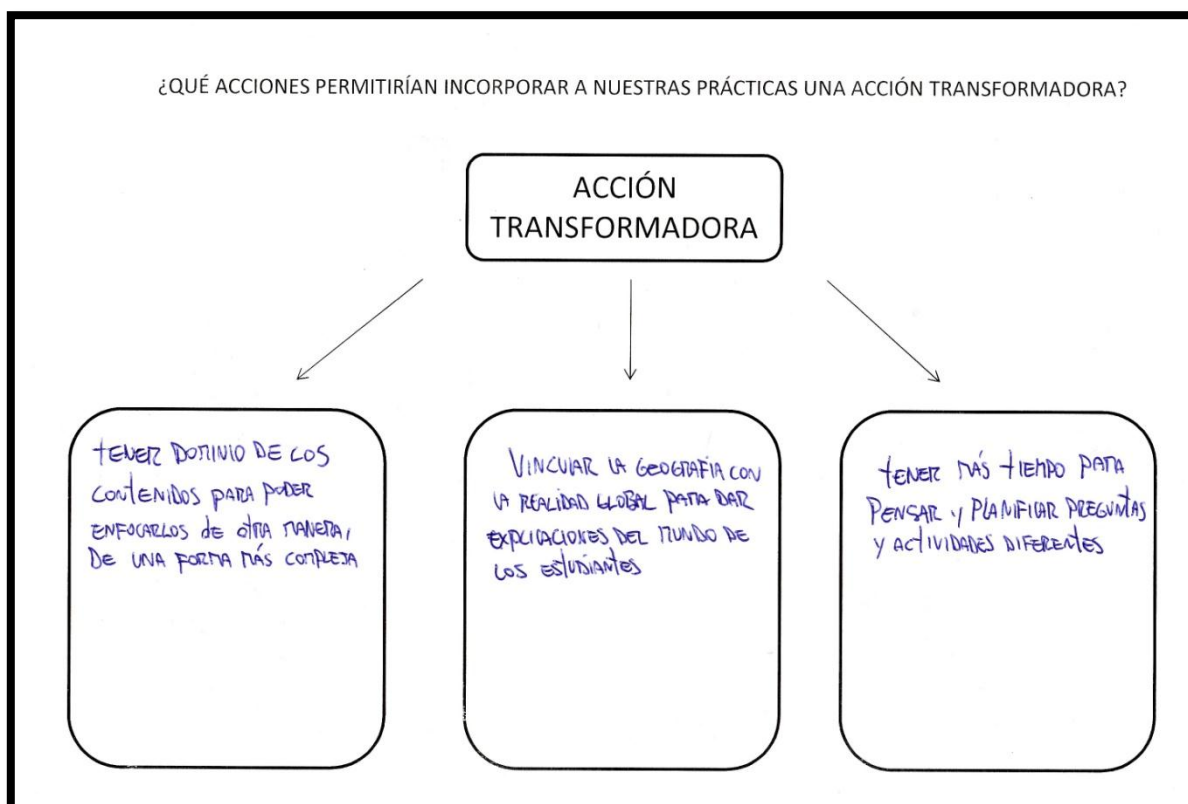
Esta perspectiva permite identificar uma questão central que emerge a partir da didática da geografia, que é incorporar problemáticas espaciais no momento de desenvolver uma análise sobre a realidade geográfica. (Rego, et al. 2007)

Por outro lado, na primeira coluna ela destaca uma ação que se relaciona com a reflexão prévia à aula, a partir da identificação da relação entre os conteúdos e a

realidade dos alunos. Ele exigiria que antes de planificar e trabalhar um conteúdo específico na aula, a docente pense que opções de vinculação existem. Para realizar esta ação, é imprescindível que se conheça o contexto dos estudantes e que se estudem as potencialidades que um conteúdo dá para poder ser relacionado com a vida cotidiana dos alunos.

Por último, destaca um fator que está relacionado com as estratégias metodológicas e que problematiza o papel do docente, considerando a importância de dar oportunidades aos estudantes para que participem da aula de maneira mais profunda. Esta perspectiva é interessante porque considera a possibilidade de centrar as problematizações no próprio estudante, dando-lhe maior protagonismo na aula. A partir de seu esquema pode-se inferir que ele se posiciona como uma crítica à sua prática e como uma abertura para novas estratégias metodológicas que permitam situar a construção de conhecimentos nos estudantes. A partir das considerações de Cavalcanti (2010), dar a possibilidade ao estudante de construir aprendizagens de maneira autônoma é central para que eles gerem conhecimento, visando estratégias de ensino que permitam transportar as atividades de construção da aprendizagens até o estudante através de métodos interativos e reflexivos, tanto individuais como coletivos.

Esquema 2: Fatores que permitem incorporar à prática educativa a ação transformadora, elaborado pelo professor PROF2.



Os fatores incluídos neste esquema fazem referência principalmente à estratégias que devem ser desenvolvidas pelo docente e algumas delas dão responsabilidade de tipo sistêmica, isto é, este docente dá um papel central às condições laborais e contexto de trabalho, em termos de permitir trabalhar a partir de uma perspectiva ou outra. Isto pode evidenciar-se na incorporação do fator tempo, um elemento que não está em suas mãos resolver, posto que a carga horária e de trabalho que tem é mais que nada uma imposição da escola e é bem típica do labor docente.

Neste sentido se percebe uma situação de maior ceticismo frente à possibilidade de conduzir suas práticas até uma perspectiva teórica diferente, posto que existem fatores externos que escapam ao campo da ação pessoal do docente.

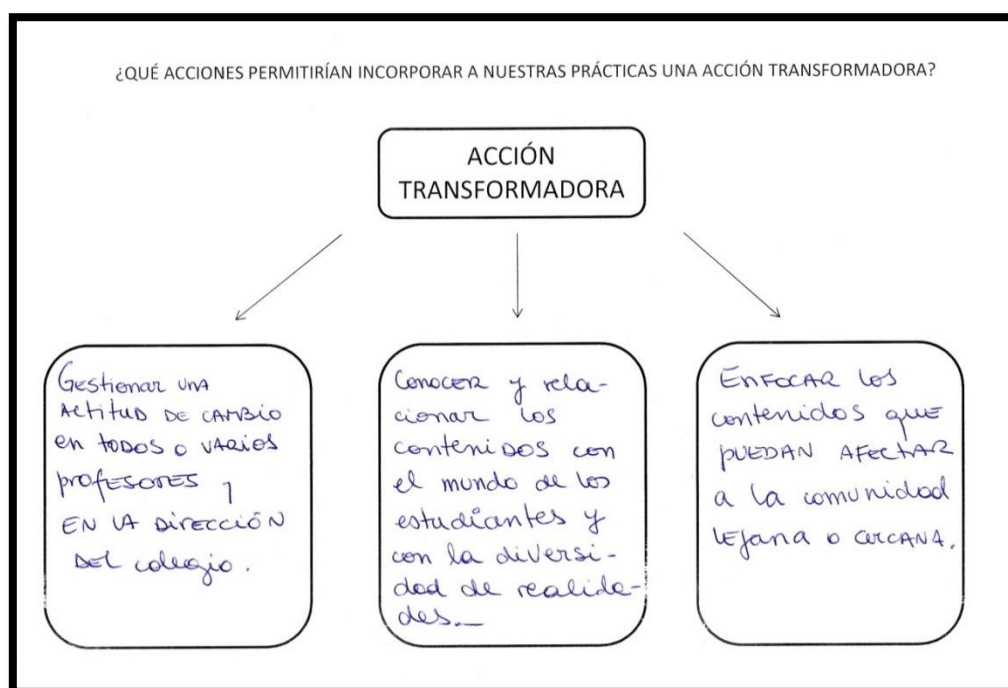
Outro fator comentado por este docente aparece vinculado à formação disciplinar, fazendo referência ao domínio e conhecimento sobre o conteúdo que se

ensina, já que isto permitiria que o professor consiga focá-los a partir da perspectiva que considere pertinente. Isto é interessante porque aparece o rol de interpretação dos conteúdos que pode realizar cada docente, ou seja, através de um manejo substantivo dos temas, os professores conseguiriam perspectivar diversas óticas a partir de onde abordá-los, dando-lhes a possibilidade de o trabalho na aula ser mais complexo. Este discurso associado a um docente de educação geral básica aparece como especialmente interessante posto que pode ser lido como uma crítica à sua formação inicial, na qual eles se preparam em diversas disciplinas, tendo poucas possibilidades de aprofundar em um área específica do conhecimento. Assim também aparece uma vinculação que determina a reflexão didática, posto que o domínio do conteúdo seria uma condicionante para ampliar as estratégias de ensino, a interpretação do currículo e a complexidade dos temas.

Por último, o docente se refere à importância de vincular a geografia com a realidade global e local, na busca de explicações que permitam compreender o mundo. Isto é interessante pois incorpora o fator de análises escalares e o desafio de ler o mundo a partir do local, e de introduzir na aula as discussões sobre as redes e fluxos de influência das diversas dinâmicas espaciais, sociais, políticas e econômicas conectadas com o contexto dos estudantes. A relevância de incorporar a análise escalar à compreensão da espacialidade tem sido trabalhada por vários autores que enfatizam a pertinência do conceito de lugar como ponto de partida para ler o mundo. (Garrido: 2010, Cavalcanti: 2010, Castellar: 2010)

Para Straforini (2008), o relevante entre as diversas escalas não se situa apenas na análise do conceito de lugar, mas nas relações e dinâmicas que se estabelecem entre o mundo do local e o global, que permite incorporar a realidade à escola. No entanto, os estudantes tem contato com o mundo em diferentes inter-relações cotidianas, e elas devem ser um material interessante para abordar os conteúdos geográficos.

Esquema 3: fatores que permitem incorporar à prática educativa a ação transformadora, elaborado pela professora PROF3.



Neste esquema se observa também um fator relacionado com os elementos externos, ao quefazer do docente na aula. Pode-se identificar quando a docente faz referência à necessidade de promover uma mudança no professorado como grupo, e não apenas de um docente que se mantenha afastado teórica e epistemologicamente do resto da comunidade de professores.

A docente três vai mais longe, referindo-se à necessidade de avançar em transformações a nível de direção da escola, posto que este âmbito mantém uma influência importante no enfoque dos conteúdos e nas estratégias que se utilizam na aula, isto é, os docentes interessados em mudar suas práticas devem assumir o desafio e a responsabilidade de atrair a dito projeto outros sujeitos pertencentes à comunidade educativa. Este é um elemento que já esteve presente no discurso da professora que se analisa, dando conta de uma perspectiva ampla sobre o quefazer docente, não reduzindo-as ao espaço da aula, mas ampliando os pressupostos políticos que sustentam a instituição educativa.

Outros fatores presentes no esquema número três estão relacionados às ações metodológicas que os docentes podem desenvolver na aula, quando se faz menção à vinculação dos conteúdos com a realidade dos estudantes e com a possibilidade de selecionar os temas que são pertinentes para desenvolver tais vinculações. Neste sentido, se aprecia uma abertura para a seleção de conteúdos e temáticas que resultem interessantes para a problematização e a análise em função de dinâmicas e processos que afetem à comunidade que forma parte da vida dos alunos.

A relação de um conteúdo com a vida dos estudantes não assegura o desenvolvimento de um enfoque baseado na problematização, nem na criticidade dos alunos. Esta se situa como um ponto de partida para visualizar os conteúdos espaciais, como uma possibilidade para entender a realidade dos estudantes, o que se enriquece com a menção realizada pela docente três ao evidenciar uma seleção consciente de um enfoque que permita incorporar à aula as problemáticas da comunidade, propondo um olhar distinto em relação às temáticas geográficas, aleijando-as de uma compreensão unicamente física e externa à vida dos sujeitos e situando-as como parte importante da realidade dos estudantes que atende.

Neste sentido, surge como interessante a ideia de que a geografia pode fazer-se a cargo as problemáticas que estão na base da construção e valorações do território (Vesentini: 1999) começando a perspectivar as potencialidades da geografia escolar como ferramenta à serviço da compreensão da realidade sócio-espacial, contentora de conflitos e interesses.

Estas discussões permitem iniciar um trabalho direcionado às ações que vão permitir visualizar transformações nas práticas educativas. No entanto, os docentes já tem começado a reconhecer algumas chaves importantes para incorporar à aula, e será necessário nas próximas oficinas desenvolver outros elementos que lhes permitam avançar na reflexão sobre suas práticas e na identificação de estratégias para serem aplicadas em relação com o ensino da geografia.

3. 1.3.- Oficina 3: O papel da geografia na sala de aula

O objetivo desta terceira oficina é continuar com a reflexão sobre as práticas de ensino de geografia dos professores e com a conversa sobre a teoria crítica. Neste cenário, vamos desenvolver um diálogo que permita identificar a relação que professores tem com o ensino de geografia, e como eles caracterizam suas práticas. Neste ponto é importante lembrar que a geografia é trabalhada dentro da aula de história, por isso, muitas vezes se volta para exemplos históricos, e isto mostra para os professores que as discussões são úteis para todos os conteúdos. Assim, vamos tentar nos aproximar da geografia com calma.

O diálogo que se desenvolve vai ter como eixo principal a reflexão sobre a seguinte pergunta: **qual é a importância que tem a geografia no ensino?** Por ser uma pergunta bem ampla, foi feita uma série de questionamentos aos docentes para atingi-la, e as respostas dadas pelos docentes foram bastante diversas. Inclusive, num mesmo professor podemos encontrar duas respostas para uma mesma questão. É por isso que se decidiu agrupar as respostas dadas em dois critérios, que são:

- a) Respostas que situam a geografia como uma ferramenta que permite compreender melhor conteúdos de outras disciplinas, como a história e a economia.
- b) Respostas que indicam que a importância da geografia escolar está no desenvolvimento de habilidades de localização e orientação espacial.

As duas respostas obtidas foram declaradas, em menor ou maior medida, por cada um dos professores, o que é interessante para um grupo de professores que trabalha na mesma escola. Em primeiro lugar, se indica que a geografia é útil para ser incorporada à outras ciências sociais, principalmente à história, que é o setor da aprendizagem que contém os conteúdos geográficos no contexto da pesquisa. No entanto, nas discussões com os docentes, é possível entender que na realidade é a utilização do mapa que eles reconhecem como presença da geografia em outros conteúdos, e entendem que a referência à localização de um país no mapa ou de um acontecimento histórico no mapa implica incorporar as análises espaciais ao estudo histórico.

PROF3: la geografía es fundamental, sobre todo para un profesor de historia, que siempre está hablando de que ocurrió una cosa aquí o acá, de los países, etc.

PROF 1: para ayudar a entender mejor otros contenidos como de historia, porque igual uno siempre está necesitando el apoyo de mapas y de otros recursos como gráficos o datos de la geografía para que a los estudiantes les queden más claras las cosas.

Destes testemunhos se pode desprender ao menos dois assuntos interessantes. O primeiro, que já tem sido enunciado, é que os docentes identificam a presença do ensino da geografia só pelo fato de existir a presença de um mapa, independente de como este seja trabalhado. E uma segunda ideia importante é que o mapa está sendo utilizado como ponto de referência do discurso do docente na sala de aula, ou seja, é parte da exposição oral do docente, não é incluído como uma atividade de apropriação do mapa ou de interpretação cartográfica, etc.

Nenhum dos docentes mencionou, por exemplo, alguma atividade prática que tem sido desenvolvida a partir da cartografia, senão que só se faz referência ao mapa como elemento secundário relacionado com a localização de dados específicos, o que os situa muito longe da possibilidade de desenvolver nos estudantes habilidades de leitura cartográfica, por exemplo. Almeida (2006) aponta este problema:

Por certo, ler mapas não é apenas localizar um rio, uma cidade, estrada ou qualquer outro fenômeno em um mapa (...) significa dominar esse sistema semiótico da linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos. (p.15)

Neste sentido, entendemos que o uso de mapas nas práticas dos docentes com os quais estamos trabalhando, está sendo desenvolvido de maneira descontextualizada, assumindo que os estudantes entendem esta linguagem, posto que a referência cartográfica é apresentada sem maiores preâmbulos aos estudantes, mostrando-lhes a localização de um país, por exemplo, sem fazer menção a pontos de referência que lhe ajudem a orientar-se ou qualquer outro trabalho prévio que ajude o estudante a compreender aquilo que observa. O mapa passa, portanto, a ser um dado a mais da exposição do/da professora, sem tornar-se demasiado importante com respeito a outros dados ou conteúdos que possam ser mencionados na aula.

Considerando que os docentes realizam suas aulas em educação fundamental, esta ideia é especialmente importante, posto que os estudantes poderiam terminar o oitavo nível sem ter aprendido a ler um mapa ou tendo clareza que este representa um porção do espaço geográfico, ou que sua forma de representação corresponde a uma série de generalizações, por exemplo.

O papel da cartografia escolar é neste contexto amplamente reduzido, situando os docentes muito longe da possibilidade de alfabetizar cartograficamente (Castellar, 2010) os estudantes com os quais trabalham.

O segundo grupo de respostas está associado com a identificação das habilidades de localização e orientação espacial como centro do ensino da geografia. Neste sentido, é interessante a conexão que pode existir entre ambos os grupos de resposta, posto que os docentes estão destacando estas habilidades como centrais e elas se concretizam na presença do mapa em suas aulas como evidência de que se trabalham tais conceitos. Os três docentes fazem referência a este tema, sem aprofundar na maneira em que o desenvolvem, situação que nos convida a perceber que eles não conhecem uma ampla gama de possibilidades para trabalhar estas habilidades, isto é, que eles dão por feito que ao fazer referência à localização, todos entenderemos como este conceito é trabalho na aula.

Inclusive com o reducionismo que se trabalham estes conceitos por parte dos docentes, é interessante que eles apareçam em seus discursos, posto que ditas habilidades são identificadas como atividades centrais do ensino da geografia, que ajudariam a construir um pensamento espacial sobre a realidade (Cavalcanti, 2010) e neste sentido, se situam como uma possibilidade para que eles sejam mais e melhor trabalhados na aula por este grupo de professores.

Só o professor dois nos mostra uma breve referência a porque estes conceitos deveriam ser incluídos na aula de geografia, dando conta de que a localização permitiria não só identificar onde se encontra um grupo humano ou um fenômeno, senão avançar ao porque está localizado neste espaço.

PROF2: pero claro, tal como decía, ayuda a orientarnos, a entender la economía por ejemplo, de porqué un grupo se ubicó aquí y después se fue transformando el paisaje según las necesidades, etc. O sea es útil, claro que sí.

Neste sentido, se passa a visão de descrição dos espaços e dos fenômenos no espaço, na busca do entendimento de porque alguns processos e fenômenos se desenvolvem dessa maneira, o que é central na visualização sobre o que este docente está entendendo por ensino da geografia, distanciando-se ao menos discursivamente das tendências positivistas que convidam à descrição pouco compreensiva dos fenômenos. (Benejam: 1990)

Isto é altamente relevante já que o docente que faz menção a esta relação entre a localização e o entendimento de porque ele acontece, é o único docente com formação inicial específica em história, geografia e ciências sociais, o que estaria marcando uma diferença central em relação à seus colegas, enquanto ele é uma referência para o resto dos docentes, os quais parece que reproduzem o discurso deste professor sem muitas possibilidades de leva-lo realmente à prática na sala de aula. Por outra parte, quando se desenvolve a reflexão em torno a estas questões, vemos que o docente dois, que tem mostrado algumas respostas melhor posicionadas que as outras participantes, é também o menos otimista na possibilidade de transformar as práticas de ensino.

PROF2: Yo he dicho siempre que me gusta mucho la geografía, que es una de mis pasiones, ahora creo que lamentablemente al momento de enseñar geografía quizás no es tanto lo que se puede hacer porque los alumnos no se interesan o bien por los mismos problemas que hemos comentado de la indisciplina o de que ahora les interesa la pura tele, internet, o se tienen otros intereses.

PROF3: Yo por ejemplo el semestre pasado trabajé con maquetas, representaciones, ahora yo pienso que es interesante este tipo de cosas porque los estudiantes si van interesándose en los temas, sólo que depende la forma en cómo uno como profesor se los presente y las actividades que se hacen, y pienso que eso siempre es mejorable.

PROF1: claro, yo he visto por ejemplo que los estudiantes participan bastante cuando se les da la opción de opinar, de discutir cosas que son de su interés, o sea rebuscar cómo enfocar los temas para que ellos entiendan lo que tiene que ver con sus vidas y ahí ellos se muestran interesados. Pero cuesta por el tema del tiempo y que los contenidos son demasiados.

Desta maneira, parece haver uma relação interessante entre a preparação e o gosto pela geografia do professor dois e a frustração de passar estes interesses aos estudantes, ou seja, existe uma carência de estratégias metodológicas que permitam a

este docente compartilhar as problematizações e a paixão que ele sente pelas temáticas espaciais aos estudantes. Isto quer dizer, seguindo Cavalcanti (2010), que o docente afasta-se da possibilidade de que os estudantes construam conhecimento e aprendizagens porque provavelmente não está sendo capaz de passar até eles os questionamentos e problematizações da realidade espacial, mas entregando-as de forma acabada.

Por outra parte, as docentes um e três vão demonstrando, conforme avançam as oficinas, mais esperança em transformar suas práticas e aumentar a participação dos alunos não só em termos do espaço e tempo dado para que eles opinem e participem da aula, mas também em complexidade das reflexões que se realizam e das exigências que se lhes fazem para interpretar a realidade. Esta dinâmica, que vem se desenvolvendo até este momento, começa a tornar-se bastante evidente nas oficinas, ou seja, temos permanentemente um professor que demonstra maior conhecimento e menos esperança de que esse conhecimento seja parte de uma construção dos próprios alunos, e as outras professoras que demonstram menos preparação disciplinar, mas se mostram abertas a construir novas dinâmicas relativas a como se estrutura a aprendizagem nos estudantes, o que consideramos, sem dúvida, uma possibilidade que lhes motive e exija uma maior preparação conceitual e disciplinar no âmbito espacial.

No segundo momento da oficina, vamos fazer a revisão de um documento oficial, que consiste num extrato do marco curricular para o setor de História, Geografia e Ciências Sociais. Este organiza os conteúdos e objetivos do ensino fundamental e médio no país. Neste documento temos algumas referências ao ensino crítico, só que elas são muito superficiais e dá a impressão de que estas são incluídas só para dar conta destas posturas teóricas no discurso, porque, na verdade, não temos evidência de que elas sejam incorporadas verdadeiramente no percurso do documento curricular, nem orientem por exemplo a construção de livros didáticos dados pelo Ministério de Educação aos docentes e estudantes para trabalhar esta área de aprendizagens.

O documento foi complementado com as orientações do Mapa de Progresso Espaço Geográfico, que é outro documento curricular de tipo sugestivo e que indica a

progressão de aprendizagens que os estudantes teriam que atingir aos diferentes níveis desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Por enquanto vamos analisar estas orientações com a intenção do que os professores vejam que a teoria de ensino crítico está presente até no discurso do Ministério de Educação e que não é, portanto, impossível de incorporar nas aulas. Muito pelo contrario, ela deveria ser considerada, ainda que a maioria das orientações ministeriais não indique um trabalho organizado com clareza nesse sentido.

Este material corresponde a um extrato selecionado dos Ajustes Curriculares para o setor de História, Geografia e Ciências Sociais. Nele, o Ministério de Educação fornece das orientações gerais e específicas para os docentes planejarem e desenvolverem suas aulas. São dados aqui os objetivos de ensino, os conteúdos e exemplos de atividades. No caso, temos trabalhado com o documento mais recente para a data em que se fazem as oficinas, porque há já alguns anos foram feitas modificações nos documentos que orientam o ensino. Estas modificações curriculares foram feitas durante o ano 2009 com uma orientação vertical desde o Ministério até os professores e a implementação destas mudanças ainda não foi totalmente acabada no sistema educativo.

Além disso, temos uma grande confusão no professorado do país a respeito de como e quando devem ser incorporadas estas orientações que implicam mudanças nos conteúdos e nas exigências de aprendizagens que sejam adquiridas pelos alunos, no sentido de mudar de nível alguns conteúdos e organizar o currículo com base nas aprendizagens que se espera que sejam alcançados pelos alunos, mais do que em conteúdos específicos.

O documento foi apresentado aos professores da pesquisa e eles não tinham conhecimento deste, o que evidencia que no momento de planejar as aulas no inicio do ano, eles não conheciam as orientações do currículo, indo diretamente para os conteúdos que tem que ser trabalhados nas aulas. Isto acontece freqüentemente com os professores do país, o que mostra que para os professores um conteúdo só pode ser trabalhado de uma forma, e os enfoques propostos pelo ministério não fazem muita diferença no momento de pensar as aulas. A esse respeito, os professores assinalam

que este documento – cujo objetivo é ser a base do planejamento das aulas escolares - não é tão usado para isto quanto o livro didático.

O documento será apresentado pela pesquisadora que faz destaque dos elementos que aparecem como centrais para os objetivos da oficina e logo a conversa se abre para os professores opinarem sobre as suas impressões. Todos os destaques em preto foram feitos pela pesquisadora.

Documento curricular analizado na oficina três¹¹

Extracto Fundamentos Curriculares para el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.¹

El currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene como propósito que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión de la sociedad, tanto a lo largo de su historia como también en el presente y que los capacite para actuar crítica y responsablemente en ella.

Busca que ellos valoren la diversidad cultural y su propia identidad construida históricamente, y que comprendan los fundamentos de la vida en democracia y los derechos y deberes involucrados en ella. Que desarrollen habilidades para la convivencia democrática y la participación social y política, así como un sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, hasta abarcar a toda la humanidad.

Se espera que los estudiantes comprendan las relaciones entre la sociedad y el entorno natural y valoren la importancia de los equilibrios ambientales.

El currículum persigue que los alumnos y alumnas valoren los principios de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto por los derechos humanos, y que reconozcan la legitimidad de diversos puntos de vista para interpretar la realidad social, sea en el pasado o en el presente.

El currículum también promueve el desarrollo de la capacidad de identificar, investigar y analizar rigurosamente problemas de la realidad histórica, geográfica y social.

Los dos primeros Mapas describen la progresión del aprendizaje relacionado con los principales procesos históricos que han dado forma a la sociedad actual y con la conformación del espacio geográfico. El tercer Mapa, Democracia y Desarrollo, describe el aprendizaje relacionado con los desafíos de la convivencia social y política actual, el mejoramiento de la calidad de vida del conjunto de la sociedad y las habilidades que favorecen una ciudadanía activa.

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN. Fundamentos del Ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Gobierno de Chile, 2009.

¹¹ Documento do Ministério de Educação do Chile. Unidade de Currículo e Avaliação. Governo do Chile: 2009

La formación ciudadana, entendida como valoración de la democracia y desarrollo de habilidades que favorecen la participación, es considerada transversalmente en todos los Mapas del sector. En ellos se reconoce la legitimidad de diversos puntos de vista, así como la capacidad para argumentar y debatir, que son imprescindibles para el desenvolvimiento de una sociedad pluralista. También los Mapas reconocen que el rigor en la expresión del pensamiento y el manejo de la información son parte de una actitud cívica responsable. Por último, la empatía con otros seres humanos y el compromiso con la solución de problemas sociales se comprenden como el fundamento de una convivencia pacífica, tolerante y solidaria.

a. Localización espacial y comprensión sistémica del espacio geográfico:

se refiere al conocimiento de la ubicación y distribución espacial de elementos y procesos geográficos y a la comprensión de la dinámica espacial de un territorio determinado, integrando diversas variables naturales, sociales, económicas, políticas y culturales. Esta dimensión progresa desde una visión geográfica general de la Tierra y de la identificación de relaciones simples entre elementos geográficos, hacia un conocimiento más detallado y sistémico del planeta y un entendimiento de la interrelación entre diversas variables en la configuración del espacio geográfico.

b. Habilidades de análisis del espacio geográfico: se refiere al desarrollo de las habilidades relacionadas con la observación e interpretación del espacio geográfico directamente o a través de distintas fuentes de información, aplicando categorías geográficas cada vez más complejas, para analizar problemas geográficos relevantes, formulando hipótesis sobre sus causas y su impacto territorial.

c. Valoración y actuación responsable con el espacio geográfico: se refiere al desarrollo de actitudes de cuidado y responsabilidad con el espacio que habitan a escala local y global, comprendiendo su rol en la sustentabilidad ambiental y en la valoración de los lugares de pertenencia. El Mapa valora la comprensión integrada de los diversos componentes del espacio geográfico, más que el conocimiento de elementos aislados. También asume que la

geografía se construye a través de la observación e interpretación de los procesos geográficos en un territorio determinado y hace extensivo este principio al aprendizaje de la Geografía. Por otra parte, **la progresión de aprendizaje descrita releva que los estudiantes comprendan que viven en un espacio geográfico socialmente construido, dinámico e interdependiente**, en el cual cada persona tiene responsabilidad en la sustentabilidad ambiental del planeta y en el cuidado de los lugares a los que pertenece.

El Mapa de Progreso Espacio Geográfico parte del supuesto que el ordenamiento territorial es una construcción humana posible de modificar en beneficio de la calidad de vida, y que este entendimiento es parte de la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la de la humanidad.

A revisão do documento foi acompanhada pelos professores com uma atitude de surpresa ao comprovar que aquilo que estávamos falando nas oficinas anteriores estava escrito num texto oficial do Estado. Isso porque, apesar de eles usarem estes documentos cotidianamente para planejar as aulas, não tinham se dado conta de que tais fundamentos estavam neles e que por isso a sua incorporação à aula é possível e até necessária.

Logo após perceber a presença de fundamentos da teoria de ensino crítico no documento, vamos analisar detalhadamente algumas indicações específicas para o setor de Ciências Sociais. Neste ponto, eles se mostram numa atitude um tanto defensiva, tentando se defender sobre seu próprio agir. Percebo que isto acontece porque eles sabem que devem conhecer e manejar os documentos oficiais, e ainda são recorrentes os momentos em que eles me falam sobre o fato de a escola exigir que eles apontem cada um dos objetivos de ensino que propõe o Ministério de Educação. Então, enfrentar-se com um documento que pode não ter sido estudado com detalhe os incomoda. A pesquisadora percebe esta situação e tenta destacar a importância de interpretar o currículo, destacando a possibilidade que tem o professor de agir com respeito do mesmo, e deslocando a idéia de que a conversa tem o objetivo de julgá-los.

Neste ponto, os professores se soltam e se inicia um diálogo onde eles se desafogam com respeito às exigências da própria escola em termos de solicitar que eles cumpram com o tratamento de cada um dos conteúdos explicitados no currículo. Isto gera um estresse neles, porque todos tem consciência de que a situação obstaculiza o tratamento em profundidade dos conteúdos. Então, eles iniciam uma procura sobre como organizar o ensino complementando as exigências da escola e uma interpretação menos tradicional do currículo.

No momento de analisar o documento, eles comentam ter trabalhado os pontos que se solicitam no documento, tais como: as relações entre a sociedade e seu entorno, valoração do entorno natural, identificar e analisar problemas da realidade geográfica (neste ponto só fazem referência a problemas ambientais).

Com respeito às habilidades que se solicitam desenvolver, eles concordam que tem trabalhado a localização, a interpretação do espaço geográfico por meio de diversas fontes e ainda ensinar a ter uma atitude de respeito com o espaço que

habitam, mas tem poucos exemplos que respaldem seus comentários. Principalmente, fazem referência na localização, comentando atividades sobre como se divide por cor as regiões do país, cidades principais da região, e inclusive localização no mapa de diferentes países de América. Mas estas tem relação com atividades onde os estudantes passam informação de um livro ou um mapa até os cadernos, mais do que um verdadeiro exercício de localização.

PROF 3: o sea, por ejemplo eso que se solicita en el documento se hace, porque inclusive está en el libro, entonces yo he realizado actividades con los estudiantes de ver dónde estamos nosotros nuestra región en el mapa y ver donde se encuentra Santiago por ejemplo. También se conversan los temas de cuidado del medio ambiente, eso yo trato de hablarles bastante.

PROF 1: ...por ejemplo el tema de las regiones que lo vimos este semestre ahí los alumnos pintan las regiones del país para que se puedan localizar en el mapa de Chile, porque eso es central.

Este último ponto é interessante porque eles reconhecem não ter refletido sobre a questão, e é o caráter social do espaço, que como sabemos, vai ser determinante na forma como se enfrenta o ensino de geografia. No final do documento, ele destaca a importância de que *“... os estudantes compreendam que moram num espaço geográfico socialmente construído...”*, *“... o ordenamento territorial é uma construção humana possível de modificar para benefício da qualidade da vida...”*¹²

Neste ponto, é evidente a surpresa com a qual os professores enfrentam o documento, posto que eles até aqui não tinham feito uma relação entre aquilo que comentamos sobre a teoria crítica e as ferramentas disponíveis para trabalhar nas aulas. Eles começam reconhecer que temos uma opção de incorporar à aula as discussões que temos feito anteriormente, sem a necessidade de entrar em conflito com as diretrizes curriculares que são exigidas, e que inclusive é possível discutir estes temas com a diretora e coordenadora.

Os três professores vão ter uma atitude bastante receptiva com as indicações do documento, e a oficina toma um clima de reflexão e concentração, muito silenciosa, e percebo que eles estão entendendo o caminho que vai tomar a pesquisa, ou seja, eles

¹² Ambas as citações são traduções da pesquisadora.

tem agora um fundamento curricular que dá uma oportunidade de transformar suas práticas sem a necessidade de sentir que não estão cumprindo com as exigências da escola e do Ministério.

Nesta oficina ficam abertas algumas perguntas que eles vão trazer referentes a como estabelecer um planejamento de aula conforme as orientações revisadas e que se organize em torno a uma compreensão social do espaço geográfico.

PROF1: sería interesante que podamos tener el conocimiento para llevar a la práctica estas orientaciones, porque muchas veces ellas son obviadas por lo mismo, porque no sabemos cómo llevarlas al aula, y ahí quedan no más, en el papel.

PROF3: lo importante sería que estos documentos se discutan en niveles mayores de la escuela, porque así todos trabajamos para el mismo lado, y no se rechazan algunas medidas que nosotros queremos implementar y no nos dejan porque nos salimos de las exigencias del Ministerio.

As reflexões feitas pelas professoras no final da reunião são muito importantes porque indicam que elas estão começando a visualizar um problema nas suas práticas que é preciso retomar nos próximos encontros, já que ao identificar uma questão que é necessária resolver elas podem procurar soluções de forma efetiva. Ou seja, não vamos forçar a procura de elementos que permitam melhorar as práticas educativas relativas ao ensino de geografia. Isto é especialmente importante na pesquisa-ação, porque são os próprios professores – com ajuda da pesquisadora - que identificam aquilo que querem mudar e para o qual vão se concentrar no tempo que resta da pesquisa. No entanto, ela tem um caráter introspectivo e auto-reflexivo dos profissionais para melhorar suas práticas. (McKernan, 1999. Em Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. 2002, p;4)

No tempo, a experiência de refletir sobre a prática numa dinâmica de pesquisa-ação vai permitir que os docentes possam iniciar aquele processo de autorreflexão e se encaminhem para uma cultura de auto-perfeccionamento, que vai permitir rever os problemas que vão emergindo nos diferentes momentos do exercício profissional, que uma vez instalada como prática é muito difícil de deslocar.

3. 1.4.- Oficina 4: Olhando os recursos para ensinar geografia.

Neste encontro se tentou avançar no como ensinar geografia, a partir de um ponto de vista analítico com vistas à construção das sequências didáticas.

Para isso, se desenvolveu a análise de duas atividades que trabalham conteúdos geográficos, ambas referidas ao tema das regiões político-administrativas do Chile, conteúdo que os docentes tem que enfrentar na aula durante o semestre.

Foram apresentados dois enunciados de atividades ao grupo de professores e se iniciou uma discussão, onde estas atividades foram analisadas. A pesquisadora guiou o debate com o objetivo de fazer emergir as aprendizagens que se estão desenvolvendo com a dita atividade, para que os professores pudessem refletir sobre as ações que realizam em sala de aula. A ideia de mostrar duas atividades relacionadas com o mesmo conteúdo foi contrastar duas formas distintas de focar um mesmo tema.

O objetivo central se relaciona com a questão de como os docentes desenvolvem a capacidade de pensar criticamente as estratégias de ensino e recursos que utilizam, juntamente com a possibilidade de integrar um ponto de vista crítico das ações pedagógicas e diversificar estas em função de tal perspectiva.

Atividade 1: Regiões político administrativas do Chile¹³**Actividades**

1. Observan un mapa político de Chile en el que reconocen las regiones administrativas y localizan la región en la que viven. Ponen por escrito la localización absoluta y la localización relativa en relación con otras regiones.
2. Elaboran en grupo un mapa político de Chile a partir de un rompecabezas de cartulina o cartón,
 - indicando la división político administrativa de Chile
 - diferenciando las regiones por color e indicando el nombre de la región y su capital.
3. Investigan los siguientes rasgos de su región:
 - características físicas: disposición de las formas del relieve, principales ríos, lagos y climas
 - características demográficas: distribución por sexo y edad y localidades, distribución de población urbana/rural, presencia de pueblos originarios y su localización
 - características económicas: principales recursos naturales, principales actividades económicas
 - características socioculturales e históricas relevantes para comprender la identidad y diversidad cultural de su región (bailes, fiestas y comidas típicas, autores destacados, artistas, personajes relevantes de la región, etc.
 - preparan un informe escrito que considere los resultados de los aspectos estudiados.
4. Construyen un mapa temático de su región, en el que indican la división político-administrativa e identifican los principales hitos geográficos y actividades económicas.

No momento de apresentar a atividade, os docentes reconheceram já ter trabalhado com ela em várias oportunidades e comentaram que esta é uma atividade bem acolhida por parte dos estudantes, que apresenta instruções claras que não produzem maiores inconvenientes no desenvolvimento dela. Todos compartilharam a ideia de que ela permite aos estudantes construir um ponto de vista global da regionalização do país e um conhecimento específico da região onde vivem.

Apesar disso, todos concordaram com a impossibilidade de realizar a atividade por completo, produto da incapacidade dos estudantes de pesquisar sobre diversos temas, por não manejarem esta estratégia e terem poucos instrumentos para responder às instruções que se solicitam.

¹³ Atividade selecionada do Programa de Estudo para o setor História, Geografia e Ciências Sociais, 6º ano. Ministério de Educação, Chile. Unidade de Currículo e Avaliação. 2011.

Além disso, nenhum dos professores solicitou aos estudantes realizar o mapa temático da região em que vivem.

Podemos perceber, em seus discursos, que eles dão maior valor à esta atividade do que ela realmente tem, incorporando-lhe o desenvolvimento de habilidades que na realidade não são alcançadas com ela.

PROF3: esta actividad permite que los estudiantes tengan una idea de las regiones del país y de dónde ellas se localizan, además que ellos (los estudiantes) pueden reconocer la región donde viven.

PROF1: Esta actividad permite que los estudiantes conozcan las regiones de Chile, y saber orientarse en función de la región donde viven, porque ahí ellos saben cuál es la región y comparan más o menos la distancia con otras regiones.... bueno, que ellos vayan conociendo el país, las características de las regiones, porque así reconocen si una región esté cerca o lejos de nosotros y pueden ubicarse en el espacio.

Como se observa no discurso da Professora 1, ela indica que a atividade permite aos estudantes conhecer as características das regiões, embora as instruções não implicam que os estudantes realizem a ação de pesquisar sobre as diversas regiões do país. Além disso, ambas professoras reconhecem não avançar no segmento de pesquisa, e que os estudantes se mantêm na ação de observar o mapa e reconhecer nele as diferentes regiões político- administrativas.

Percebemos que, na realidade, as professoras não desenvolvem a atividade propriamente dita, mas que, guiadas por ela, modificam o trabalho em função de outro objetivo. Enfatizamos nas ações que se tem realizado e elas aclaram esse ponto manifestando que os estudantes observaram efetivamente um mapa do território nacional e logo indicaram os nomes das regiões e das cidades principais em um quadro resumo, dando a esta ação um valor importante.

PROF1: también ellos escribieron en su cuaderno los nombres de las regiones y las capitales que es súper importante, porque así ellos conocen las regiones del país y saben ubicarse en el mapa de Chile

PROF2: Si, porque después a ellos les van a preguntar cuáles son las regiones y tienen que saberlas.

PRO1: Claro, porque lo primero para saber ubicarse en el mapa es saber cuáles son las regiones.

Como ficou evidente nos discursos dos docentes, eles consideram que a ação de observar as regiões no mapa e reconhecer os nomes destas e das cidades capitais, junto com transferi-los a um quadro onde se resumem esses dados, é suficiente para aprender a orientar-se no mapa do território nacional e para localizar diferentes regiões e fazer relações entre elas. Junto com isto, os professores, através da descrição de suas aulas, ressaltaram os elementos centrais de aprendizagem que se geram em torno a esta atividade, identificando como primeira condição para entender o tema o conhecimento das regiões, o que fica circunscrito aos nomes de cada uma das regiões, e explicaram que isso será suficiente para saber a conformação regional do território nacional.

PROF1: ...es que no hay mucho tiempo para profundizar, pero al menos ellos se quedan con la información más importante que es cómo está organizado el país, cuáles son las regiones

PROF3: Aprenden a conocer Chile, en términos de su estructura regional, así se orientan en el espacio nacional.

PROF2: también les sirve porque aprender a entender el mapa, o sea, ellos después observan un mapa y ya saber cuáles son las regiones y saben moverse en él.

Vemos que, nas análises desta atividade, os professores mostram novamente um reducionismo ao usar o mapa como recurso educativo, posto que eles associam as habilidades de leitura do mapa e orientação espacial a alguns dados centrais deste, sem fazer atividades de indução prévia que permitam aos estudantes entender que esse mapa é a representação de um espaço determinado - neste caso o espaço do território nacional chileno. Também não vemos uma referência ao processo de regionalização ou ao conceito de região, o que permitiria aos estudantes entender da melhor maneira aquilo que o mapa político do país está representando, e esta carência de aprendizagem é relevada pelos docentes, pois transpareceu durante uma conversação que resultou bastante interessante porque nesta eles concluíram que há uma ausência de relação entre a atividade do estudante e as habilidades que eles declaram estar ensinando. Eles começaram identificando alguns problemas que ficam evidentes no momento de avaliar o conteúdo, onde se manifesta de maneira concreta

que os estudantes são obrigados a dar conta de uma aprendizagem que não foi ensinada.

PROF3: yo creo que al final esta actividad no ayuda a entender el mapa político, igual es importante este tema de la organización de las regiones, pero hay algo que no funciona porque igual después si uno les pregunta por una región igual les cuesta ubicarse, pero ahí es otro problema.

PROF1: O sea, pero yo entiendo que esta actividad tendría que ayudarles a entender el mapa de Chile, pero igual a ellos les cuesta eso, porque después en la prueba ellos van a poner algunos nombres, pero no significa que vayan a entender todo sobre las regiones.

PROF 2: es que es muy difícil porque a los estudiantes uno les enseña una cosa y después al otro año ellos se olvidan de todo, o sea, les interesan otras cosas. La televisión y cosas así, que no ayudan en este sentido.

É interessante analisar as respostas dos docentes porque eles vão procurando diferentes causas para a incapacidade dos alunos de dar conta das habilidades. No caso das professoras 1 e 3, elas começam a procurar na própria ação docente e em como essa é apresentada aos estudantes, enquanto o professor 2 encontra a causa do problema nos estudantes que não retém as aprendizagens por um tempo prolongado, produto dos diversos interesses que os motivam. Contudo, é evidente que tal retenção não é mantida porque o processo de ensino não conseguiu estabelecer em primeiro lugar uma estruturação de ações que permitiram comprovar que o estudante estava aprendendo, o que involucraria atividades em complexidade crescente e em diversas fases tanto motivacionais quanto conceituais e de aplicação, a fim de identificar quais as aprendizagens que tem sido geradas e quais não. (Jorba en Pagès, 1990)

Em segundo lugar, o conteúdo provavelmente tem sido trabalhado de maneira superficial, sem conseguir a geração de aprendizagens significativas que os estudantes possam reconhecer como úteis para interpretar e aplicar em suas vidas, o que concordaria com as descrições que os professores fazem sobre como tem focado o trabalho do tema até o momento. Uma perspectiva bastante comum no ensino da geografia trata da falta de referenciais sobre como focar e selecionar os conteúdos, o que levaria a uma dinâmica permanente de massiva informação longe dos interesses dos estudantes. (Gurevich, 2007)

Logo, aparece outro aspecto importante a considerar: os docentes começaram a reconhecer o caráter secundário da memorização dos nomes das cidades e regiões para a aprendizagem espacial dos estudantes, e por isso surgiu o questionamento sobre como desenvolver um conteúdo de maneira distinta da que se tem feito geralmente. Além disso, os docentes indicaram que nenhum deles, ao trabalhar a unidade sobre regiões do Chile, fez menção ao conceito de região, nem explicou a lógica do processo de regionalização, sendo guiados por uma interpretação curricular desenvolvida a partir do livro-texto.

PROF1: eso es lo que confunde. Porque si bien podemos reconocer que hay otras actividades más importantes o habilidades que desarrollar que son más profundas, no podemos dejar de hacer esto. Porque aparece en el libro en los contenidos, es raro.

PROF3: o sea, yo creo que es bien importante el concepto de región pero en realidad no se trabaja, y ahí hay una falencia porque queda un vacío y los alumnos se quedan sólo con los nombres y lo que dice el libro, los datos, que a veces no son muy cercanos a ellos... claro, ahí ellos entenderían lo que el mapa está mostrando.

A aparição do conceito de região na discussão preencheu de sentido as análises que se realizaram. Inclusive, os docentes demonstraram em suas expressões corporais que se sentiam aliviados, como se houvessem encontrado uma chave para entender a discussão.

PROF3: claro, eso es bien cierto, porque si yo les enseño lo que es la región y luego les pido que eso lo apliquen al mapa político, ellos podrán reconocer de lo que estamos hablando cuando hablamos de región político-administrativa.

PROF1: ahora eso requiere de un trabajo de pensar el contenido y no aplicar así no más las actividades que nos entrega el libro o el programa de estudio, por ejemplo en este caso saber reconocer que la actividad requiere trabajar un concepto base.

A importância da incorporação das diversas categorias de análise como suporte para entender a espacialidade tem sido desenvolvida por diversos autores, tais como Garrido, 2010, Cavalcanti, 2010 e Pulgarin 2007.

Atividade 2: Regiões político administrativas do Chile¹⁴**ACTIVIDAD UNIDAD REGIONES POLÍTICO ADMINSTRATIVAS DE CHILE.**

1.- Los estudiantes observan un mapa que muestra las regiones político-administrativas de Chile, y describen que se está queriendo mostrar en el mapa.

2.- En grupos responden la siguiente pregunta: ¿qué información podemos obtener con el mapa que hemos observado?

3.- Los estudiantes observan un mapa de Chile que indica las diferentes actividades económicas del país. En grupos la profesora solicita que agrupen diferentes lugares en torno al criterio dado.

4.- El curso, guiados por la profesora, discute en torno al concepto de región.

5.- Vuelven a observar el mapa número 1 y responden de manera individual ¿Qué es una región político-administrativa? ¿Cuántas regiones político-administrativas tiene Chile? ¿Por qué crees que cada una tiene una ciudad capital? ¿Cuál es la capital de la región donde vives? ¿Qué otras ciudades de esta región conoces?

Ao analisar esta atividade com os docentes, se produziu uma dualidade interessante nos discursos, que desenvolveram argumentos muito similares entre si. Em primeiro lugar, eles concordaram que a atividade permite dar maior compreensão ao tema das regiões do país porque trabalha o conceito de região, e porque exige a reflexão sobre o que se está desenvolvendo. Mas logo que reconheceram isso, os docentes descartaram a possibilidade de que os estudantes pudessem desenvolv-la, argumentando que eles participam escassamente nas atividades que são propostas para eles.

¹⁴ Atividade adaptada pela pesquisadora a partir do programa de Estúdio para o setor História, Geografia e Ciências Sociais, 6º ano. Ministério de Educação, Chile. Unidade de Currículum e Avaliação. 2011.

PROF3: yo encuentro que es bastante más apropiada porque deja a los estudiantes pensar sobre lo que están haciendo, o sea claro, porque si bien uno les puede plantear una actividad diferente pero cómo lo van a tomar, y después el tema de las evaluaciones...

PROF2: claro, permite que ellos sepan los que se está tratando de transmitir a través del mapa, o sea, que se den cuenta de eso, pero igual acá es difícil lograr eso porque es muy difícil que los chicos tengan ganas de participar y el tiempo, ese es el problema mayor...

PROF1: o sea yo creo que sí, pero el tema es que si hay que ver el contenido y después hacer estas actividades, ese es el problema, porque aquí yo reconozco la intensión de la actividad en comparación con la anterior, que aquí efectivamente se ve que el foco está en la comprensión de la región, pero cómo lo hacemos porque lo otro hay que verlo también...

A discussão tomou um curso diferente na análise da atividade apresentada porque os docentes evidenciaram uma questão relativa à como entendem que o ensino deve ser, isto porque identificaram uma forma principal de transmitir os conteúdos, organizada com base no livro didático e na exposição do docente, o que implicaria que outras ações diferentes a estas impedissem o avanço nos conteúdos exigidos a nível central. Isto implica que toda proposta de inovação seria rechaçada, porque se entende como algo que deve desenvolver-se depois de ter trabalhado o conteúdo de forma “oficial”, e evidentemente a carga de conteúdos que está presente no currículo de ciências sociais não da cabo a isso.

Além disso, é interessante observar que os docentes reconhecem que a atividade atinge os objetivos propostos na unidade, mas que por ser diferente esta não pode ser aplicada. Isto ocorre principalmente porque esses docentes estão organizando os processos de ensino em torno de uma perspectiva de como ensinar que tem referência no tradicionalismo, e não com base nos objetivos de aprendizagem. Então, o que importa é trabalhar de certa forma os temas, e não refletir sobre que ações são mais interessantes para alcançar os objetivos propostos.

Interpretando seus discursos, é possível identificar uma carência de reflexão epistemológica sobre o processo educativo e sobre os conteúdos que se ensinam, reconhecendo um ponto de vista como verdadeiro e os outros como auxiliares. Ocorre que os docentes não têm conseguido, até o momento, desenvolver uma reflexão em torno dos objetivos de aprendizagem, muito menos em torno das finalidades da educação que desenvolvem. Esta reflexão seria essencial para deslocar um ensino

baseado na transmissão de informações e para converter os processos educativos em espaços de construção de conhecimento. Do contrário, deixamos reduzida esta complexidade a uma mera transmissão de informações, que podem ser recordadas no futuro ou não. (ROZADA, 1997 apud DOMÍNGUEZ, 2004, p.12)

Durante o processo de análise de ambas atividades, os professores conseguiram identificar o sentido de cada uma delas, dando-se conta que com a primeira atividade eles não estariam ajudando os estudantes a desenvolver a compreensão sobre o conceito de região e sua aplicação no contexto político-administrativo chileno, mas longe do conteúdo propriamente dito, os professores compreenderam a lógica da atividade reconhecendo suas carências frente aos processos reflexivos dos estudantes.

Para o caso da segunda atividade, eles conseguiram identificar também as potencialidades da mesma como uma oportunidade para que os estudantes reflitam sobre o conteúdo, e reconhecem a diferença existente no rol do docente e dos estudantes frente à aquisição dos conhecimentos. Neste momento aparece uma questão bastante interessante: já que eles ainda valorizam o enfoque que apresenta a atividade, os docentes consideraram a necessidade de trabalhar os conteúdos com um enfoque tradicional prévio a outro inovador, e dessa perspectiva, o tempo que teriam para desenvolver as novas perspectivas é escasso. Nestas argumentações, pode perceber-se a concepção de que o ensino deve ser orientado por uma perspectiva tradicional, situando o docente como protagonista da transmissão do conhecimento, e se visualiza uma forma oficial de trabalhar os conteúdos que não pode ser substituída por outra, é uma perspectiva de ensino que deve ser incorporada, inclusive sem se querer inovar.

Neste sentido, a inclusão de uma perspectiva crítica onde a problematização seja a chave de aprendizagem teria que situar-se em uma etapa posterior à transmissão de conhecimento que o docente faz, e desde esse ponto de vista, pode ser prescindível, não sendo-o a perspectiva tradicional.

Quando se menciona o deslocar de uma perspectiva para outra, surgem inseguranças nos docentes, de até onde pode desenvolver-se a inovação, já que em alguns casos eles consideram que trabalhar o conteúdo a partir de uma perspectiva diferente à acostuada seria igual que não aborda-lo, dando conta da profundidade

com que se tem inserido no sistema educativo as lógicas tradicionais de educação, dando escasso e até nulo espaço para a introdução de novas perspectivas que manifestem interesse por avançar na reflexão sobre as bases e objetivos do ensino. (GIROUX, 1990)

Esta etapa da pesquisa nos permitiu indagar nas perspectivas teóricas que baseiam o ensino de geografia dos docentes envolvidos no trabalho de campo. Os resultados não foram muito além do que tenhamos pressuposto, porque efetivamente temos evidenciado que os docentes trabalham desde uma perspectiva tradicional em sala de aula, ainda isso, temos feito a descoberta de algumas questões interessantes a serem consideradas na próxima etapa, como por exemplo, o reducionismo no uso de mapas nas aulas; a pouca reflexão sobre as aprendizagens que se desenvolvem com suas ações de ensino; a permanência de estratégias tipicamente tradicionais em sala de aula como o excesso das aulas expositivas e o uso do livro didático.

Estas e outras questões que tem se desenvolvido nestas oficinas, vão ser retomadas na próxima etapa de trabalho visando a construção de estratégias que contribuam com a mudança das práticas de ensino de geografia.

CAPÍTULO 4: MUDANDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: O TRABALHO DOS DOCENTES PARTICIPANTES.

Nesta etapa do trabalho se inicia o caminho para a construção de sequências didáticas com os professores, o que ocupou a atenção de sete encontros desenvolvidos entre maio e junho de 2011. Estes encontros não serão detalhados um a um, mas destacaremos as atividades centrais que aportaram a reflexão sobre as bases teóricas e didáticas para possibilitar a construção das sequências.

Nesse sentido, o trabalho de campo não emerge unicamente como espaço de desenho e elaboração de recursos didáticos, pois consideramos que, ao reforçar só as ações didáticas, se podem omitir as reflexões sobre os sustentos teóricos e ideológicos destas e, por isso, o tempo dedicado a dialogar sobre algumas estratégias que ajudam a pensar o sentido das ações pedagógicas será prioritário.

El análisis de los supuestos epistemológicos permite comprender las finalidades que se proponen en la enseñanza de la Ciencias Sociales, los criterios que rigen la selección de los contenidos, sus preferencias metodológicas y sus prácticas evaluativas... (Benejam e Pagès 1997:12 em Domínguez 2007: 7)

Isto é central para alcançar os objetivos que guiam os encontros com os professores, e para isso serão utilizados os aportes teóricos dos autores que tem sido convocado nesta pesquisa que dialogam tanto com a teoria da educação crítica, como aqueles que fazem considerações no âmbito da didática da geografia. Nesse sentido, tal como explica Cavalcanti (2005), as estratégias de ensino que se orientam pela teoria crítico-social devem estar baseadas em atividades que permitam ao estudante construir aprendizagens, e por isso, estas devem ser pensadas para serem desenvolvidas pelos estudantes, tendo o docente um rol de estruturação de atividades e ações didáticas que variam neste sentido, e também de mediar os processos educativos.

Para conseguir avançar nesta direção, se tem optado pelas análises em conjunto orientadas pelas ações didáticas que evidenciem as diferenças entre o desenvolvimento de atividades que contribuem para a construção de aprendizagem e

as que permanecem no âmbito da transmissão de conhecimento. Simultaneamente, é importante avançar na construção de estratégias que se mantenham no tempo e que permitam aos professores realizar esta análise no momento de pensar suas aulas no futuro, e, além disso, estruturar ações didáticas que se relacionam com ou como construir aulas que sejam sustentadas por estas lógicas.

Esta distinção é necessária porque isto dará ferramentas aos docentes para identificar e avaliar suas práticas, e ajudará a perguntar-se pelos objetivos que orientam os processos educativos que desenvolvem. Isto será possível quando se identifica a presença do vínculo entre o conteúdo e a práxis humana, para conseguir fazer uma análise crítica da mesma, tal como sinaliza Schmied- Kowarzit em Libâneo (2008). As práticas educativas que não cumprem com esta característica se convertem em uma ação meramente transmissora de conhecimento, com um acento principalmente pragmático.

Esta etapa da pesquisa se relaciona principalmente com a necessidade de desenvolver elementos para pensar o desenho de sequências didáticas e a construção das mesmas, o que implica visualizar com clareza que ações da aprendizagem serão oportunas para o desenho de atividades de ensino com base na teoria da educação crítica. É bom esclarecer que o trabalho não só implica a planificação e construção das sequências, mas que grande parte dela aponta para o desenvolvimento das ferramentas necessárias para que isto possa ser resolvido pelos docentes, com vista a manter tais reflexões no futuro, e que não permaneça como uma experiência isolada de formação contínua. Será importante desenvolver nos docentes a necessidade de saber como põem em prática as considerações teóricas que tem sido apresentadas, a fim de que eles próprios busquem alternativas para resolver as necessidades que surgem, momento em que o rol da pesquisadora emerge como importante para entregar estas ferramentas, assunto que já tem sido abordado nas oficinas anteriores.

Neste momento da pesquisa será central trazer aos encontros os aportes de diversos autores que tem sido sistematizado no levantamento teórico, tais como Callai (2009), Castellar e Vilhena (2010), Cavalcanti (2010), Garrido (2010), Gurevich (2007), Rego, Castrogiovanni e Kaercher (2007), Straforrini (2008), entre outros, a fim de estabelecer algumas indicações didáticas que permitam aos professores visualizar

processos educativos que gerem aprendizagens e aporte à crítica das dinâmicas sociais atuais, mantendo a consolidação de conteúdos, introdução de conceitos importantes para a área e o desenvolvimento de habilidades.

Contempla-se que cada professor planifique uma sequência didática em coerência com o trabalhado no processo anterior, em que demos conta da aplicação das estratégias didáticas e metodológicas desenvolvidas, e, sobretudo, que avancem na reflexão que deve estar na base da planificação de um processo educativo ou de uma ação pedagógica que quer ser organizada em torno da teoria crítica.

A planificação das sequências será um processo individual de cada professor guiado pela pesquisadora, com o objetivo de reforçar as estratégias e ações que permitem avançar em um acionar pedagógico que implique a construção de conhecimento por parte dos estudantes.

A terceira etapa consiste em observar a aplicação das sequências na sala de aula, a fim de visualizar como os docentes desenvolvem este processo e quanto de sua ação pedagógica é baseada nas orientações trabalhadas nas oficinas. Para isso, será utilizada a técnica de observação não participante, que implica manter-se distante do processo de execução das atividades e afinar o olhar sobre como se desenvolve a aplicação, tanto no tratamento dos conteúdos como na atitude do docente frente à questões como a abertura em direção ao questionamento e discussão dos temas, possibilidade de análise e capacidade de entregar aos estudantes a responsabilidade de construir seu conhecimento a partir do desenvolvimento de ações de aprendizagens que promovam o dito acionar.

Nesta etapa, só participaram dois dos três professores convidados a desenvolver a pesquisa, posto que um dos professores deixou de assistir aos encontros depois de planificar a sequência e não foi possível estabelecer o contato com ele para retomar a pesquisa.

Finalmente, se desenvolveu uma sessão de comentários que foi guiada por um questionário de perguntas que tinha como objetivo avaliar o processo de trabalho com base na aplicação das sequências e da possibilidade de manter as práticas educativas planejadas e aplicadas no futuro.

A seguir se detalha o trabalho realizado em cada uma das etapas de trabalho, descrevendo as ações desenvolvidas e comentando-as analiticamente. Estes comentários também incluem a narrativa das mudanças de atitude e de disposição que os professores tiveram durante o processo de trabalho, pois acreditamos que eles respondem a mudanças com respeito às suas concepções de ensino, às modificações no entendimento sobre o rol do docente, e ao sentido de situar o conteúdo como gerados de aprendizagens significativas no espaço escolar.

Nas últimas reuniões com os professores, se trabalhou no desenho de sequências didáticas com diferentes temas em relação com os conteúdos que cada professor estava desenvolvendo na aula. Desta maneira, cada professor desenhou uma sequência e as três atingiram a temas distintos. A primeira delas desenvolveu o tema: “Condições da vida urbana no início do século XX e sua influência no desenvolvimento da crise social do período”. A segunda trabalhou o tema “Ilustração e início da era moderna, ideia euro- centrista do mundo e conceito de centro e periferia desde o polo de desenvolvimento das ideias ilustradas”. E a terceira trabalhou o tema “Tectônica de Placas, os riscos naturais da cidade de Pitrufquen e as alternativas para a sua prevenção”.

As sequências foram desenhadas pelos professores com ajuda da pesquisadora. Contudo, se fez um esforço para manter uma distância necessária que permitira aos professores imiscuir-se no desenho e não entregar a eles uma sequência pronta para ser aplicada na aula, pois o que a pesquisadora queria observar era a capacidade que eles tinham para transpor as discussões que foram trabalhadas nos encontros a um exercício que fosse mais concreto e sistemático e que pudesse ser levado à aula.

Uma sequência didática constitui uma estruturação de atividades em torno de um tema, cuja progressão é crescente e cujas ações são conscientes, a fim de que o objetivo único e central seja a aprendizagem dos estudantes,

Los conceptos de dispositivo y secuencia didáctica hacen hincapié en el hecho de que una situación de aprendizaje no se produce al azar, sino que la genera un dispositivo que sitúa a los alumnos ante una tarea que cumplir, un proyecto que realizar, un problema que resolver. (PERRENOUD, 2004:25)

Para isso, foi importante manter alguns tópicos que orientaram a construção das sequências, sobretudo no âmbito de permitir que o estudante tomasse contato com o conhecimento a fim de que consiga avançar na construção de conceitos, e consiga descobrir de forma autônoma as respostas que ajudarão a explicar os fenômenos que estuda (SASSESOR, 2005).

Nesse sentido, as ações que os professores planejam são essenciais, já que elas se relacionam diretamente com as atitudes de aprendizagem dos estudantes, e é necessário que os professores tenham convicção disso, o que poderia conseguir-se através da revisão de suas experiências de aula e da reflexão em torno ao rol do docente frente a ensino e aprendizagem (CARVALHO, 1995).

Dessa maneira, a primeira coisa que se pediu foi a definição do tema e a explicação de como eles o tinham trabalhado anteriormente, assim era possível estabelecer com maior clareza as mudanças que deviam incorporar-se e logo reconhecer os deslocamentos metodológicos que se produziram. Com esta informação foi possível provocar e intencionar algumas reflexões nos docentes que permitiram reconhecer os momentos da planificação que eram mais fracos e as estratégias de ensino que poderiam melhorar, em função de tomar decisões mais fundamentadas.

Pediu-se então, a cada professor, que explicasse como trabalhava o tema elegido, descrevendo as ações de ensino-aprendizagem e os recursos que utilizava. A partir de seus comentários, foi possível identificar quatro focos aos quais faziam alusão, a forma em que se resgatavam as aprendizagens prévias dos estudantes, como o professor desenvolvia os conteúdos, e que atividades faziam os estudantes e os recursos que utilizavam.

Assim, as narrativas que os professores fizeram sobre como desenvolviam os conteúdos em momentos anteriores às planificações das sequências foram sistematizadas nos seguintes quadros-resumo:

Sistematização de narrativas PROF 1.

Tema da aula	Problemas sociais no início do Chile em fins do século XIX.
Resgate de aprendizagens prévias	Realiza-se através de perguntas que iniciam a aula, em função de saber se eles conhecem o conteúdo ou se tem algum antecedente dele. Se realizam perguntas para relacionar o novo conteúdo com aqueles desenvolvidos nas unidades e aulas imediatamente anteriores. As respostas são dadas pelos estudantes de maneira oral, e em algumas ocasiões são anotadas na tela.
Desenvolvimento dos conteúdos	A professora realiza uma exposição oral do conteúdo e das problemáticas que possam relacionar-se com este, declara dar ênfases no uso de comparações com o presente. Ao terminar a exposição dos conteúdos, realiza uma sistematização destes a partir da construção de um quadro de resumo ou mapa conceitual.
Atividades dos alunos	Os estudantes acompanham a narrativa da professora, opinando nos momentos que a professora formula perguntas. Escrevem em seus cadernos a informação que é ditada ou escrita na lousa. Fazem atividades de sistematização que podem estar indicadas no livro didático, como ler um texto que mostre antecedentes do tema e responder perguntas sobre ele ou construir um quadro de resumo do tema.
Uso de recursos	Livro de texto. Power point construído pela professora.

Na sistematização da narrativa 1, é possível reconhecer uma predominância da exposição oral como principal estratégia de ensino e um enfoque principalmente na transmissão dos conhecimentos que convocam a aula. Além disso, se observa uma participação dirigida dos estudantes, que se reduz a responder as perguntas que a professora realiza, perguntas que fariam referência principalmente aos conteúdos trabalhados anteriormente. Desta maneira, se omitem outros tipos de estratégias de ensino interativas que poderiam desenvolver estratégias de aprendizagens de caráter compreensivo nos estudantes. Foi possível identificar que as ações de aprendizagens

que puderam ser transpostas aos estudantes são realizadas pela professora ou são dadas no livro de texto, tais como sistematizar os conteúdos ou desenvolver problematizações em torno aos temas.

Também é possível perceber que as aprendizagens prévias que procuram ser resgatados estão em função dos conhecimentos desenvolvidos em aulas anteriores, assumindo um papel que se parece mais a uma recopilação de conteúdos que a um verdadeiro resgate de aprendizagens prévias ou concepções dos estudantes sobre os temas. Além disso, as informações dadas pelos estudantes não são retomadas no desenvolvimento da aula, nem consideradas para orientar discussões sobre o conteúdo, sendo pouco efetivas em função de poder vincular a aprendizagem prévia com a construção de outras novas.

Quanto aos recursos, a professora declara utilizar o livro de texto escolar, tanto para que os estudantes encontrem aí o conteúdo como para que eles possam desenvolver as atividades que nele estão. Dessa forma, o livro é utilizado como um apoio ao desenvolvimento dos conteúdos que a professora realiza, e é utilizado na mesma lógica transmissiva que a exposição oral.

Além do livro de texto, se utilizam materiais audiovisuais do tipo power point, que incluem imagens e eventualmente vídeos que desenvolvem o conteúdo. Esses recursos são incorporados de forma expositiva, isto é, eles cumprem o papel de expor o conteúdo aos estudantes, substituindo o discurso da professora por um meio mais motivador e chamativo. Mas, da mesma forma que o texto de estudo, não são postos em discussão nem problematizados.

Sistematização de narrativas PROF 2.

Tema da aula	Tectônica de placas, os riscos naturais da cidade de Pitrufulquen e alternativas para sua prevenção.
Resgate de aprendizagens prévias	Resgatam-se as experiências vividas pelos estudantes no último terremoto no ano 2010, e comentam como eles e suas famílias o viveram. Os estudantes realizam uma avaliação das mudanças que se tem produzido nos costumes das pessoas a partir dessa experiência. Comentam-se experiências de pessoas que tem vivido o terremoto em outros lugares do país que eles tem podido conhecer através de diferentes meios de informação, história oral, televisão, diários, etc.
Desenvolvimento de conteúdos	Comentam-se oralmente os processos geológicos que provocam os terremotos, tsunamis e erupções vulcânicas, estas últimas se incluem especialmente porque a escola se encontra próxima de um vulcão. Enfatiza-se nas causas que provocam o fato de o Chile ser considerado um país sísmico e se relaciona com os setores que são mais vulneráveis a cada tipo de risco.
Atividades dos alunos	Os estudantes acompanham a exposição do professor escrevendo em seu caderno os apontamentos que este faz na lousa. Logo realizam uma atividade proposta no livro, realizam desenhos alusivos à composição geológica do planeta e relacionados às placas tectônicas, que aparecem no livro de texto.
Uso de recursos	Livro de texto.

A sistematização número 2 mostra uma predominância da exposição oral do professor, que dá ênfase na importância de resgatar os conhecimentos prévios dos estudantes através do comentário de experiências vividas pelos estudantes. Contudo, não se observa que essas aprendizagens sejam vinculadas com os conteúdos que são abordados no desenvolvimento da aula.

É possível identificar que, na etapa de resgate das aprendizagens prévias, o professor se interessa pelas experiências dos estudantes frente a um fenômeno natural que atinge a vida das pessoas de diferentes maneiras, o que poderia indicar uma concepção de espaço geográfico que está vinculada com a relação que se estabelece entre os seres humanos e o meio, pois há interesse por incluir diversas vivências sobre

um mesmo fenômeno. Contudo, no tratamento dos conteúdos predomina uma visão de espaço geográfico vinculada aos fenômenos físicos, pouco conectados com a vida das pessoas, priorizando as explicações sobre a origem geológica dos fenômenos, e omitindo a relação que ditos fenômenos possam ter com a sociedade, podendo observar-se uma divisão entre as temáticas pertencentes ao âmbito da geografia humana e da geografia física.

Neste contexto, é provável que os estudantes não consigam realizar uma conexão entre as experiências comentadas por eles no início da aula e os processos expostos pelo professor, devido ao fato de que não existe uma mediação do professor para que isso ocorra.

Em relação à estratégia de ensino e aprendizagem, na aula descrita pelo professor 2, predomina a exposição oral e a sistematização dos temas de maneira escrita, também sendo realizada pelo docente, frente ao qual os estudantes escrevem em seus cadernos as informações dadas. Isso indica que a transmissão de conhecimentos emerge de maneira clara, e que o recurso utilizado pelo professor – o livro de texto - se apresenta à serviço de dita transmissão, enquanto os estudantes passam informação escrita e gráfica para seus cadernos, explicando os processos de tectonismo e vulcanismo. Entretanto, eles não realizam atividades de análise das mesmas que apótem à compreensão dos fenômenos e tampouco realizam atividades (embora se indique na narração do professor) que vinculam tais processos com as experiências dos alunos.

Além disso, o docente dá importância à temática do vulcanismo porque é pertinente ao contexto dos estudantes, já que vivem em uma região onde existem vulcões ativos e planos governamentais de reação frente a erupções vulcânicas. Entretanto, neste conteúdo, também não é possível observar uma vinculação com a vida dos estudantes de maneira concreta, em função de estabelecer uma relação entre os processos físicos de vulcanismo com o conhecimento informal ou experiencial que estes possam ter construído sobre seu entorno, nem atividades que os convide a conhecer os planos de emergência propostos pelas autoridades da região.

Sistematização de narrativa PROF 3.

Tema da aula	Novas formas de entender o mundo a partir das ideias racionalistas do Iluminismo.
Resgate de aprendizagens prévias	Os estudantes respondem perguntas sobre os conteúdos trabalhados na aula anterior, a partir das anotações que tem em seus cadernos e dos exemplos vistos em aula. Considera-se um conteúdo muito desligado da vida dos estudantes para que exista relação com seu contexto.
Desenvolvimento dos conteúdos	Realiza-se a partir do livro de texto e de uma exposição oral dos conteúdos e dos processos históricos que caracterizam o período que se estuda. Utilizam-se exemplos e descrições de personagens da época para que os estudantes possam imaginar como foi viver nesta época e recordem a informação por mais tempo. A exposição dos conteúdos é dinâmica, e os estudantes se mostram participativos, alegres e ordenados. Usa-se um mapa da Europa para indicar a localização dos fenômenos históricos trabalhados.
Atividades dos alunos	Participam ativamente respondendo às perguntas da professora e comentando o que atrai a atenção do conteúdo. Anotam em seus cadernos a informação escrita na lousa ou ditada pela professora. Fazem pesquisas sobre o conteúdo ou personagens relevantes. Respondem perguntas sobre o conteúdo que se tem trabalhado em aula a partir de leituras que estão incluídas no texto.
Uso de recursos	Mapa Livro de texto.

A partir da descrição da aula da professora 3, se observa uma predominância do uso da descrição oral como estratégia de ensino, e do uso do livro de texto como transmissor de informações e conteúdo.

Faz-se referência à incorporação de exemplos e caracterização de personagens como uma estratégia que ajudaria a fixar os conteúdos e gerar aprendizagens duradouras, que colaborariam na recordação, por um período de tempo, dos comentários realizados pela professora. A exposição oral é dinâmica, no entanto ela incorpora a participação dos estudantes através de comentários que estes realizam e

das respostas às perguntas que a professora formula, que estão contextualizadas na própria exposição desta ou em conteúdos trabalhados em aulas anteriores, mas não se faz alusão a problematizações dos temas trabalhados.

As atividades dos estudantes se relacionam com responder as perguntas que a professora realiza a partir da informação dada por ela, ou então daquela que está no livro de texto. Além disso, se faz referência a atividades de tipo investigativo e biográfico, onde os estudantes reúnem informação sobre certos temas e a transmitem ao curso em algum formato específico, atividade que não sempre inclui uma análise ou verdadeira compreensão do que se está pesquisando, sendo comum o transporte de informação a partir de uma fonte específica ao caderno do estudante.

A atitude dos estudantes é destacada como um ponto a favor, já que eles se mostram ordenados e participativos, além de manter um clima amigável na classe, clima que não necessariamente implica situações de aprendizagem, mas que momentos anedóticos ou de distinção podem existir durante a aula.

A professora faz referência ao uso do mapa, que é utilizado para indicar a localização de um ponto específico do planeta onde se desenvolvem certos processos. No caso da aula descrita, se faz referência ao continente europeu como gestor das ideias iluministas. A inclusão do mapa na aula não se relaciona com o desenvolvimento de habilidades de localização ou distribuição, nem com o reconhecimento de continentes ou países deste, mas é utilizado como um recurso que mostra um lugar específico onde ocorreram certos acontecimentos. Entretanto, não existe uma comprovação de que os estudantes entendam o que se está mostrando ou que possam estabelecer relações com o espaço em que vivem.

A partir da sistematização das descrições feitas pelos três docentes, é possível identificar algumas questões centrais que predominam no desenho de conteúdos. A primeira delas tem relação com a exposição oral que predomina nas aulas, dando conta de uma escassez de métodos interativos que considerem mais a compreensão dos estudantes, dando lugar a estratégias de aprendizagem baseadas na memorização do falado pelos professores. Segundo Quinquer (1990), estas estratégias de ensino estão geralmente relacionadas com uma compreensão descritiva da Geografia, que levaria à

geração de estratégias de aprendizagens mecânicas que são pouco duráveis por situar-se em um nível muito superficial das estruturas de conhecimento dos estudantes.

A exposição oral é entendida como uma forma efetiva de transmitir conhecimentos e informações, confundindo dita função com a capacidade de construir aprendizagem, e desvalorizando a possibilidade de que outras estratégias de ensino tenham no trabalho de conteúdos. Dessa maneira, parece existir uma convicção de que as atividades de índole interativa acompanham a sistematização e aplicação de saberes, mas não conseguem incorporar novos conhecimentos no âmbito conceitual, o que obriga ao docente a trabalhar a partir da exposição oral.

Com isso, as estratégias de aprendizagem se relacionam com a memorização e com a transmissão de informações a partir de alguma fonte de informação que geralmente é o professor ou o livro de texto. Estas estratégias de aprendizagem, embora sejam necessárias para avançar, necessitam de habilidades mais complexas e não deveriam situar-se como a única possibilidade de entender o conhecimento, já que não permitem avançar em complexidade e, portanto, a capacidade de problematização e avaliação das dinâmicas sociais é nula.

Outro aspecto comum é o uso de recursos que apoiam a transmissão de conteúdos, o texto como recurso principal e em menor medida meios audiovisuais e o mapa são usados para passar informação aos estudantes sem desenvolver problematizações ou reflexões sobre os conteúdos. Estes são principalmente apoio para o trabalho do professor, mais que recursos que geram atividades de sistematização ou aplicação dos conhecimentos nos estudantes, porque, na verdade, se observa um escasso contato dos estudantes com o conhecimento.

Finalmente, a incorporação de aprendizagens prévias se mostra desconectada do tratamento de conteúdos, e neste sentido se está frente à crença de que as aprendizagens construídas anteriormente pelos estudantes podem servir de ponto de apoio para a narração dos conteúdos que realiza o professor. Mas, na estruturação dos conhecimentos, estes são negados, muitas vezes enfrentando-se contra o saber científico (PERRENOUD, 2004).

Assim, a importância de incorporar as aprendizagens prévias faz relação com o fato de que elas estão presentes na aula nos seus diferentes momentos, a fim de que

os estudantes possam modificar concepções equivocadas sobre o mundo e a sociedade e enriquecer explicações sobre o contexto em que vivem, com a ajuda do professor (ALDEROQUI, 2004).

No âmbito específico do ensino da geografia, existem também aprendizagens construídas sobre o entorno a partir da experiência, o que geralmente é negado pelos processos educativos. Tal como assinala Garrido (2010), as experiências dos sujeitos são desconsideradas na educação formal, tornando a escola não só reprodutora de dinâmicas sociais específicas, mas também destruidora de conhecimento que os estudantes possam ter construído a partir da experiência.

Neste contexto, serão estes elementos que evidenciam a presença e predominância de um enfoque tradicionalista do ensino, e que deverão ser considerados e cuidados quando se pensa o desenho das sequências didáticas por parte dos professores.

Outro aspecto central para o desenho das sequências é reconhecer um enfoque espacial para ser trabalhado caso o conteúdo não seja especificamente da área da geografia. Neste ponto é preciso recordar que os docentes com os quais trabalhamos são professores de educação geral básica, onde o currículo não é específico de geografia e, portanto, em ocasiões se faz difícil desenvolver conteúdos de ciências sociais com um enfoque espacial, e inclusive trabalhar conteúdos específicos de geografia. Neste sentido é necessário reforçar a vinculação particular com os temas, o que apontará para a realização de uma leitura holística da realidade social que se estuda.

4.1.- Orientações metodológicas e didáticas para incorporar a teoria da educação crítica à aula de geografia

Neste trecho comentaremos uma série de atividades que foram realizadas com os professores para trabalhar a construção das sequências, tendo o objetivo de desenvolver reflexões, exemplificações e exercícios que permitam-lhes incorporar

novas perspectivas de ensino às suas práticas e possibilidades diferentes para interpretar a realidade educativa.

Considerando as preocupações assinaladas em oficinas anteriores, vamos ter especial cuidado em abordar aspectos conceituais e temáticos referidos ao currículo escolar, para que internalizem a ideia de que é possível trabalhar os conteúdos que exigem as instituições de educação a nível nacional central a partir de perspectivas que se distanciam da educação tradicional. A ideia é não perder de vista que uma das maiores preocupações que os docentes tem demonstrado até o momento é que suas propostas didáticas e planificações de aulas sejam rechaçadas pela coordenação do colégio, devido a que se afastam das exigências técnicas propostas pelo Ministério de Educação,

PROF3: ...claro lo que ocurre es que uno trata de innovar y en el colegio te rechazan las planificaciones porque no cumplen con todos los contenidos que indica el programa del Ministerio.

PROF1: para evitar casos como esos, yo prefiero seguir el libro didáctico que indica cómo hacer las clases tal y como ellos quieren escuchar, entonces el tema es cómo enfrentar esas problemáticas.

Como se observa nos comentários das professoras, os incômodos para ajustar seus desenhos de aula às exigências da escola e do Ministério de Educação se mostram como um obstáculo para a inovação e o desenvolvimento de temáticas a partir de enfoques críticos, entendendo assim que a exposição oral e a apresentação de temas a partir da descrição, afastados da problematização e da reflexão, permitirão avançar de forma mais rápida nas aprendizagens.

Entendemos que a crença que tem alguns coordenadores de escolas com respeito a avançar nos conteúdos implica acelerar os processos das aprendizagens a partir da reprodução de temáticas e discursos construídos pelos docentes ou adquiridos nos livros didáticos. Isso está afastado das convicções construtivistas da aprendizagem, que indicam que é necessária uma construção própria de significados com respeito a um objeto de estudo (COLL, 2009).

Além desta problemática, o interessante aqui é que os docentes tem começado a incomodar-se com essa dinâmica, o que estaria indicando que existe um processo de

valorização de processos educativos que promovem a construção da aprendizagem por parte dos estudantes e a problematização da realidade educativa.

Vamos apresentar uma primeira atividade que está relacionada com vincular os conteúdos com a dimensão humana do mesmo. Henry Giroux (1990) recomenda estabelecer significações a partir dos temas que são trabalhados, tornando-os completos de sentido para os sujeitos que os aprendem.

Apresentamos ao grupo de professores o tema “Riscos naturais: sismos”, muito chamativo no contexto chileno por terem vivido um terremoto durante o ano de 2010, o que tem marcado as pautas de conversação durante muito tempo a nível social e de opinião pública. Além disso, é um tema que tem sido mencionado como interessante e chamativo para os estudantes pelos docentes, e por último, é uma temática associada geralmente a conceitos e processos de índole física.

Solicitamos aos docentes que formulassem três perguntas cada um, que poderiam ser interessantes para trabalhar o tema na aula, considerando que estas podem ser incorporadas como uma atividade para que os estudantes indaguem sobre o tema a partir de seus conhecimentos prévios e experienciais.

Os docentes construíram três perguntas cada, que foram as seguintes:

PROF 1	PROF 2	PROF 3
¿Por que ocorrem os terremotos?	¿Por que Chile é um país sísmico?	¿Qual é a causa dos terremotos?
¿Que medidas de seguridade podem ser aplicadas frente a um terremoto?	¿Que devemos fazer frente a um terremoto?	¿Que devemos fazer em um terremoto?
¿Que outros sismos de magnitude têm existido em Chile?	¿Que otros países são considerados sísmicos?	¿Que são os tsunamis e porque se produzem?

Começamos uma análise relativa aos conhecimentos que são postos em ação com estas perguntas, tentando refletir sobre os alcances do enfoque do conteúdo, isto é, tentando que eles visualizem que com as perguntas que realizaram, fizeram uma opção por trabalhar o tema a partir de uma perspectiva específica.

Ao visualizar as perguntas geradas pelos docentes, vemos que existe uma grande coincidência entre elas. Ao agrupá-las, observamos que a primeira fila corresponde àquelas que perguntam pela origem do processo, presente nos três professores. Em seguida, todos os docentes perguntaram pelas ações que os seres humanos devem realizar frente a um evento sísmico. Por último, a terceira coluna mostra perguntas que bem poderíamos considerar auxiliares ao conteúdo, e tanto a professora um como o professor dois fizeram perguntas descritivas que seguramente deverão ser contestadas com dados específicos, enquanto a professora três escolheu incluir um segundo processo associado aos terremotos e perguntar sobre o processo que o gera.

Os docentes socializaram suas perguntas e se iniciou uma análise em função do que realizaram. No início eles se mostram ascéticos, já que as perguntas são bastantes parecidas. A primeira impressão foi que não havia muito que comentar sobre isso, no entanto, ao iniciar o trabalho relativo a refletir sobre quais aprendizagens estão sendo motivadas com estas perguntas que guiarão uma aula, eles entenderam que essa reflexão não foi realizada por eles no momento da redação, senão que simplesmente pensaram três perguntas que tinham relação com os terremotos. Iniciamos então a análise para elucidar as aprendizagens motivadas com este tipo de pergunta, e para isso se reduziram as perguntas que eram similares e que apontavam para a mesma problemática de fundo. O quadro seguinte sistematiza as conclusões que foram desenvolvidas durante a atividade:

Perguntas	Aprendizagem Associada
1. Por que se produzem os terremotos?	Tectônica de placas. Processos geológicos associados.
2. Por que o Chile é um país sísmico?	Localização do território nacional em um espaço geográfico com características geológicas específicas.
3. O que são os tsunamis e por que se produzem?	Definição do conceito Processos físicos associados
4. Que outros sismos de magnitude tem tido no Chile?	Dados de datas, lugares e magnitude de alguns terremotos ao longo da história do país.
5. Que outros países são considerados sísmicos?	Referência de outros países que tem atividade sísmica importante. (relação entre diversos espaços geográficos - região)
6. O que devemos fazer frente a um terremoto?	Medidas de segurança frente a um evento sísmico.

Ao desenvolver o exercício de maneira conjunta, os docentes identificaram a maneira com que a análise se desenvolve, ou seja, reconheceram que finalmente o tema central é pensar que aprendizagens os estudantes obtém a partir das perguntas.

PROF3: ...a mí me parece bien interesante esto, porque a uno se le va aclarando el panorama de lo que se va a aprender y de lo que va a faltar desarrollar.

PROF 1: ...también es importante para el lado de la evaluación porque ahí uno pregunta las cosas que están siendo consideradas en la clase... en el fondo preguntar lo que se está enseñando.

Como vemos, as docentes um e três começam a destacar alguns dos benefícios que teriam ao realizar um exercício como este, onde o professor obtém uma visão clara daquilo que está ensinando. É especialmente interessante a intervenção da professora um, que destaca a importância de se ter clareza sobre o que o aluno poderia chegar a aprender para desenvolver um processo avaliativo coerente com o que fazer da aula.

Uma vez completa a análise em função das aprendizagens que podem ser vinculadas com as perguntas feitas pelos docentes, se analisaram os resultados que foram obtidos em função das temáticas que tem sido feitas e as que ficariam fora do processo de ensino. Nesse sentido, os docentes reconhecem rapidamente a predominância de conteúdos relativos à geografia física, o que não reconhecem como uma situação que seja necessário melhorar,

PROF2: evidentemente emergen varias cosas de geografía física porque el tema pertenece a eso digamos, o sea, es parte de los contenidos de geografía física del país, interesante de que los alumnos lo aprendan para saber de éste tema y estar preparados.

PROF3: Claro porque así ellos se informan sobre este tema y logran identificar las causas del tema que en nuestro país es tan importante.

Neste momento da oficina realizamos uma problematização sobre o cenário que tem proposto os docentes para abordar os temas, em primeiro lugar destacando a escassa relação que o enfoque pelo qual tem optado propõe em função das pessoas que se relacionam com dito fenômeno, e logo porque da proposta realizada emergem uma série de aprendizagens que só podem ser adquiridas através da memorização ou repetição, posto que carecem de toda possibilidade de problematização. Consideramos a possibilidade de aguçar a relação entre pergunta e aprendizagem em função de reconhecer que outros aspectos podem ser reconhecidos e os docentes chegam, com um acompanhamento muito próximo da pesquisadora, a reconhecer que a pergunta cinco - relativa a outros países que são considerados como países com possibilidade alta de terremotos - poderia focar-se na função de comparar os espaços geográficos que se delimitam e que isso gera a capacidade de relacionar um espaço com outro, tirar conclusões em função dos processos que aí operam e pelos quais finalmente é possível e inclusive, incorporar os conceitos de região sísmica ou de geosistema. Além

disso, destacamos a pergunta seis por sua relação com os estudantes, e efetivamente é a única que faz referência à relação ser humano-meio, além do que os docentes não mostraram demasiada clareza de porque esta pergunta parecia-lhes interessante.

Neste momento da análise, a pesquisadora reforçou o conceito de espaço geográfico, considerando para sua exposição uma perspectiva deste entendendo-o como uma construção social, vinculando-o além com as orientações curriculares analisadas anteriormente. Nesse sentido, o espaço será entendido como um produto social, fruto das lutas e dinâmicas que emergem da relação ser humano-meio, a partir das quais o espaço se vai criando e construindo (GUREVICH, 2007).

Pagés y Benejam (1990) também nos dão uma definição interessante do conceito de espaço geográfico, que tem sido transmitida aos docentes e analisada com eles, a fim de que entendam as bases das reflexões que estamos fazendo:

Desde una perspectiva crítica, el espacio geográfico se considera un producto social, resultado de las complejas relaciones y decisiones humanas. El espacio deja de ser considerado como un escenario o una entidad abstracta y pretendidamente neutral, para ser considerado un producto histórico, que hay que interpretar y que puede cambiar. (BENEJAM e PAGÈS, 1998, p.178)

A partir disso, se considera importante que os docentes possam visualizar através desta conversação ao menos três elementos fundamentais que devem estar presentes na incorporação desta compreensão de espaço geográfico nas análises acerca do ensino da geografia:

- O espaço geográfico é o objeto de estudo da geografia e portanto este deve ser definido pelos docentes a partir de alguma postura teórica, para assim poder organizar suas aulas com coerência epistemológica.
- Além disso, devem descartar-se a intromissão de processos físicos que estão totalmente distantes do ser humano, porque isto implicaria esvaziar de sentido o objeto de estudo que se aprende.
- O espaço geográfico é produto de lutas e conflitos que se desenvolvem na sociedade, e isso sendo uma condição importante deste conceito, não pode ser esquecido na sala de aula.

A partir dessas considerações, solicitamos aos docentes que repensassem algumas perguntas em função da compreensão do espaço social. Conjuntamente, eles selecionaram duas das perguntas desenvolvidas anteriormente e as revisaram em função do que foi discutido. As perguntas ficaram organizadas da seguinte maneira:

- Por que se produzem os terremotos e quais são suas principais consequências?
- Por que ocorrem os Tsunamis e como afetam as pessoas?

Podemos observar que os docentes conseguem incorporar os seres humanos como parte do tema a ser trabalhado. Um elemento interessante diz respeito à incorporação das consequências que produz um evento sísmico, já que este levaria sem dúvida à revisão dos efeitos que produzem na vida das pessoas. Até agora os docentes só faziam menção às causas de ditos fenômenos, o que os dirigia, às explicações geofísicas do fenômeno, sem adentrar-se em como esses fenômenos se relacionam com a vida das pessoas, ao menos em um nível de profundidade tal que permita interpretar a relação ser humano-meio.

Tal como o fizeram em oportunidades anteriores, os docentes reconhecem ter trabalhado o tema que estamos desenvolvendo considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, já que consideram que os alunos tem muito o que opinar sobre a dinâmica sísmica do país. Entretanto, a incorporação de opiniões ou relatos de experiências por parte dos estudantes, que geralmente ocorre no início da aula, não é mantida como aporte para a construção de conhecimento durante todo o processo de desenvolvimento de uma ou várias aulas, mas se incorpora de maneira mecânica na forma de perguntas de início para captar a atenção dos estudantes ou bem para recolher suas opiniões, mesmo que elas não sejam retomadas mais profundamente na aula.

Para fechar esta reflexão, foram apresentadas aos docentes algumas perguntas que buscavam incorporar um ponto de vista social nos processos espaciais que trabalhamos, a fim de que eles possam comparar e ressignificar o conteúdo com base nesta perspectiva. A ideia central é que eles percebam que o conteúdo é igualmente

trabalhado, mas que se incorpora um nível maior de complexidade ao permitir as análises sobre o papel que jogam as dinâmicas espaciais neste conteúdo.

As perguntas apresentadas se organizam da seguinte maneira:

- Todas as pessoas se veem igualmente afetadas numa emergência sísmica?
- Que avaliações podemos fazer dos planos de emergência regionais frente a um tsunami?
- Que riscos naturais afetam a minha região?
- Quais são as suas causas e como elas afetariam a população?
- Quem está mais vulnerável frente uma emergência natural?
- Como diminuir os efeitos que possa causar uma emergência?

A turma se voltou para uma discussão sobre a pertinência das perguntas apresentadas, isto porque temos uma professora que não ficou de acordo com a primeira pergunta. Ela argumentou que todas as pessoas tem a mesma possibilidade de ser afetadas, posto que o terremoto tem um grau de energia liberada e que isso é igual para todos, independente de sua condição.

Os outros professores não concordaram com isso, posto que compreendiam que algumas pessoas tem menos condição para enfrentar uma emergência sísmica, por sua situação econômica e de precariedade de habitação, de trabalho, etc.

Os professores tentaram chegar a um acordo dando exemplos de sua própria experiência com respeito ao último terremoto no Chile no dia 27 de fevereiro de 2010, e como diferentes pessoas de suas famílias tem vivido experiências diferentes por suas condições e características, independente do nível ou grau do terremoto.

Os próprios professores se voltaram para uma conversa muito enriquecedora, que seria interessante de transportar para a sala de aula escolar, a fim de conhecer quais seriam as opiniões dos alunos sobre o tema, e isto também foi reconhecido pelos docentes. Ou seja, eles entenderam que estas discussões que estão acontecendo nas oficinas tem que retornar para as aulas, porque com isso seria possível incluir os alunos na compreensão da relação ser humano-meio.

Nesse sentido, temos que continuar entendendo que a geografia é uma interessante ferramenta de análise da realidade, conforme comenta Rodríguez:

...desde esta óptica la enseñanza de la geografía debe esforzarse en hallar la manera de que los estudiantes descubran la relación existente entre espacio y sociedad a lo largo de la historia. (RODRÍGUEZ, 2000, p.50)

Mantendo o ponto de vista posto nesta máxima, seguimos aprofundando no desenvolvimento de estratégias que permitam aos docentes afinar a produção e a execução de ações metodológicas que lhes permitam tomar maior consciência de seu papel no ensino dos conteúdos referidos à espacialidade.

Um dos elementos comentados pelos docentes como uma estratégia utilizada para trabalhar na aula foi a incorporação dos conhecimentos prévios dos estudantes. Este é um tema interessante que tem sido bastante considerado nas narrações dos docentes, mas nos cabe agora a tarefa de refletir sobre como os conhecimentos prévios dos alunos são incorporados no processo de construção da aprendizagem, e não simplesmente como uma rotina com a qual iniciar as aulas, tal como foi comentado pelos professores,

PROF1: ...siempre al empezar la clase se les pregunta a los estudiantes qué saben del tema, si tienen alguna opinión sobre lo que se va a trabajar.

PROF3: es que siempre hay que considerar el contexto de los alumnos, o sea se les pregunta qué conocen del tema, por ejemplo si vamos a hablar de la regiones de Chile, qué otros lugares conocen ellos, que se yo, si han ido a otra región, etc.

PROF2: ...el problema con esto es que no siempre a ellos les interesa el tema, uno les puede preguntar y que se yo, pero en realidad ellos están interesados en otras cosas, o sea, si no han visto algo en la televisión o qué se yo, no les interesa y hasta ahí no más llega el asunto.

Podemos entender que os docentes compreendem a incorporação das aprendizagens prévios como a ação de perguntar aos estudantes o quanto conhecem do tema que se vai trabalhar, mas não se asseguram de resgatar aquelas ideias iniciais que os estudantes podem ter sobre um fenômeno ou processo, inclusive se consideramos que os conhecimentos prévios nem sempre são reconhecidos pelos estudantes como tais, por isso é difícil que estes verbalizem aquilo que conhecem sobre um tema de maneira substantiva.

Por outro lado, não reparamos na presença de outras estratégias de conhecimento das ideais prévias que não seja a pergunta direta sobre o tema, e em outro momento da aula que não seja o início desta. Ou seja, a relação entre conhecimentos prévios e os novos conhecimentos não se dá no momento de aprofundamento do conteúdo que geralmente se realiza na etapa de desenvolvimento da aula.

Desta maneira, surgem como necessidade trabalhar este tema, porque ele emerge como primordial para apontar a construção de conhecimentos por parte dos estudantes, posto que como assinalam alguns autores, todo conhecimento novo se origina em função de conhecimentos anteriores (ALDEROQUI, 2007).

Seguindo a mesma autora, se discutiu com os docentes a ideia de que trabalhar com conhecimentos prévios não significa fazer um trabalho diagnóstico para logo introduzir novos conhecimentos de maneira desconectada, mas que é necessário articular ambas as formas de conhecimento para conseguir uma verdadeira assimilação dos temas que se trabalham em aula. (ALDEROQUI, 2007)

Uma vez discutidas com os docentes algumas ideias iniciais sobre conhecimentos prévios, pedimos aos professores que indicassem como eles trabalham o tema em aula, e suas respostas são bastantes similares entre si e muito próximas às esperadas pela pesquisadora. Consideraremos a opinião da professora um:

PROF1: yo por ejemplo, el otro día trabajando el tema de las regiones, pedí a los alumnos que comentaran qué otras regiones conocían, cuando iban de vacaciones por ejemplo, algunos alumnos contestaron, casi todos conocían más de una región, y otros por ejemplo nombraban lugares, ciudades, etc., sin identificar una región específica, ahí yo les decía que ese lugar está en tal región. Por ejemplo algunos alumnos nombraban lugares de esta misma región no de otras, eso más que nada.

Nesta narração, vemos que ela apresenta uma situação de diagnosticar o que os estudantes conhecem sobre o tema sem considerar instâncias de vinculação com o conhecimento que ela queria apresentar aos estudantes. Neste sentido, o comentário que compartilhou é suficiente para perceber que os estudantes não tem uma ideia clara do que significa o conceito de região, portanto quando se lhes pede para nomear uma região, nomear diversos lugares, cidades ou populações, por exemplo, sem visualizar

que eles se localizam dentro de uma região político- administrativa específica, logo ela passa a desenvolver o conteúdo sem considerar que os estudantes já uma ideia formada sobre o tema da aula. Por outro lado, solicita aos estudantes que, nas regiões que eles conhecem, só espera que eles forneçam o nome da região, sem por exemplo pedir-lhes que expliquem o que conhecem delas, e provavelmente inicia o trabalho de caracterizar cada uma das regiões em que se divide o território nacional sem considerar o que os estudantes tem aprendido experiencialmente sobre elas. Neste sentido, se nega a interação que os estudantes tem desenvolvido com um espaço particular, permitindo-lhes formar uma ideia deles, o que poderia eventualmente atuar como um obstáculo na aprendizagem. Assim, o mais provável é que, no momento da avaliação, a docente obtenha uma repetição daquilo que tem sido posto como verdadeiro na aula sobre uma ou outra região, o que não implica que o estudante tenha modificado sua postura frente ao espaço conhecido (CASTORINA, 1989).

Outro comentário interessante é o que realiza a professora três, que trabalha com outra série de considerações:

PROF3: ...pero ahí igual hay que tener cuidado porque también hay que avanzar, o sea no podemos pasarnos toda la clase preguntando a los alumnos lo que saben, porque hay cosas que ellos efectivamente no saben y no se podría avanzar en el contenido.

A partir deste trecho é possível estabelecer uma discussão em torno da importância de vincular os conhecimentos prévios com novos conhecimentos, entendendo que sem tal vinculação não se produzem novas aprendizagens, e só se revisa informação que já existe na estrutura cognitiva dos estudantes. Isto é, as aprendizagens prévias devem situar-se como pontos de partida para cimentar os temas que vão ser trabalhados em cada unidade de conteúdos, e não ser elas mesmas o foco da aprendizagem. Ou seja, devem ser utilizadas como uma porta de entrada para ingressar ao mundo de conhecimentos que tem os estudantes.

Neste sentido, é importante também buscar estratégias para conseguir trazer à sala de aula as ideias prévias dos alunos, e para isso é possível estabelecer uma série de atividades que resultam úteis, como por exemplo, simulações e resolução de problemas, perguntas problematizadoras, que não só vão permitir ter uma ideia do que

os estudantes conhecem sobre o tema, como adentrar nas argumentações que eles realizam para dar explicações a esse conhecimento, como justificam a crença em uma coisa ou outra, e isto é altamente enriquecedor porque vai permitir que os docentes tenham a possibilidade de ingressar no mundo dos estudantes, na perspectiva de como eles veem e entendem a realidade social, o que possibilita o tratamento de conteúdos vinculados com ditas significações.

A produção de significados sobre o espaço baseados na experiência tem sido permanentemente negada pela escola, com o objetivo de aproximar os estudantes a um conhecimento científico universal, o que implica um grande equívoco, posto que os conhecimentos sobre o espaço e a realidade social em geral que os estudantes tem são produto das inter-relações informais que desenvolvem com esta, e são um piso básico para a construção das aprendizagens e o enriquecimento dos mesmos (GARRIDO, 2010).

Neste sentido, é imprescindível que os docentes que atuam como sujeitos desta pesquisa perspectivem a possibilidade de incorporar esses conhecimentos à aula de maneira sistematizada e fora do âmbito diagnóstico, a fim de que possam ser participantes de uma construção sólida da aprendizagem que aporte correção dos desvios que a aprendizagem prévia pode incluir, e que ajude ao mesmo tempo a significar o conhecimento escolar.

O objetivo destas reflexões é propor aos docentes uma solidez maior no exercício de seu trabalho cotidiano em sala de aula, o que implica que uma vez mais eles problematizem sua ação com vistas a um deslocamento de lógicas tradicionais de educação, pouco coerentes com aprendizagens que aportem à problematização dos processos educativos.

Vamos comentar agora uma questão interessante relativa às mudanças que começamos a notar nos discursos dos docentes em torno à avaliação que fazem sobre seu trabalho pedagógico. Chama a atenção o clima de inconformidade com respeito às suas posturas frente ao ensino, ou seja, se observa uma insatisfação frente às práticas educativas que desenvolvem, em termos de reconhecer a falta de problematização que existe em suas aulas e no questionamento acerca da diferença entre aprendizagem e reprodução.

É um momento de desesperança em que os docentes se mostram muito críticos de seu trabalho, o que vemos como uma reação normal ao avanço de um processo de autorreflexão sobre o trabalho que desenvolvem. No entanto, nesta etapa da pesquisa, é importante conter estas emoções a fim de que eles percebam que estão avançando em função de aprender sobre como tornar suas práticas para o serviço da aprendizagem significativa e da reflexão sobre a realidade sócio-espacial dos estudantes. Por isso, vamos desenvolver um exercício que aponte a visualização do processo de investigação que temos visto, buscando o reconhecimento das mudanças sobre a análise de suas práticas. Sem dúvida a sensação de pessimismo que eles expressam tem seu fundamento na tomada de consciência acerca da falta de problematização e crítica que tem envolvido a planificação de suas aulas até agora, questão que para o presente trabalho é altamente significativa.

PROF1: lo que ocurre que es que ahora uno se da cuenta de todas las cosas importantes que pueden ser incorporadas en la clase, y de tener la sensación de no saber cómo hacer eso.

PROF3: a mi me pasa que yo entiendo todo lo que se ha planteado acá, pero cómo llevarlo al aula y además no tener problemas con la dirección, o sea, poder justificar esta perspectiva para que se entienda que es más enriquecedora para los alumnos.

Nestes comentários, parte de uma discussão mais extensa que se produziu durante uma das oficinas desta etapa da pesquisa, é possível perceber a necessidade que as professoras têm de adquirir ferramentas que lhes permitam levar a cabo um processo de ensino que lhes resulte satisfatório e que gere aprendizagens nos estudantes que podem ser reconhecidas como tais por outras instâncias da escola, sem o medo de que elas desenvolvam ações de ensino descontextualizadas das exigências da instituição escolar. Neste sentido, é importante considerar as orientações de alguns autores quando ressaltam que tornar os processos educativos em processos críticos não significa fazer crítica de tudo sem fundamento, nem afastados da construção de aprendizagens por parte dos estudantes

A pedagogia crítico-social quer contribuir efetivamente para a formação sujeitos pensantes e críticos. Por isso, compreende que o ensino cria modos e condições para o desenvolvimento da capacidade do sujeito para colocar-se ante a realidade a fim de pensá-la e nela atuar, visando à transformação. Ensinar a pensar criticamente é fazer a ação docente incidir sobre a capacidade do aluno de apropriar-se de forma crítica dos objetos de conhecimento, a partir de um enfoque totalizante da realidade e de sua problematização. A culminação desse ensino deve ser a aquisição, pelos alunos, de conceitos que orientam e fortalecem criticamente suas ações no mundo em que vivem. (Libâneo, 2004:3)

Segundo estas orientações, vamos desenvolver um exercício que permita às professoras visualizar o que se tem desenvolvido até agora, para ter clareza de quais são os principais problemas e inquietudes que devemos enfrentar.

Para isso, a pesquisadora sistematizou o diagnóstico que realizou delas a partir das primeiras oficinas realizadas, considerando os seguintes elementos: os docentes não declaram ter maiores problemas com sua prática pedagógica, tem pleno conhecimento dos conteúdos que devem ensinar, realizam atividades que motivam os estudantes, e, por último, elas declaravam ter a convicção de que os alunos aprendem.

Uma vez explicitadas estas afirmações, as professoras se mostraram surpreendidas, porque não se reconhecem nesse clima de otimismo frente às suas próprias práticas. A ideia é que elas possam reconhecer quais foram os principais problemas que evidenciaram neste processo de pesquisa, e assim propor soluções para eles. Neste sentido, as docentes, em um trabalho conjunto, elaboraram três fatores principais que estão cumprindo o papel de obstáculos do processo de produção de práticas educativas que lhes sejam satisfatórias em quanto à incorporação de problematização na aula. Estes fatores foram sistematizados em conjunto com a pesquisadora, gerando-se o seguinte esquema, no qual aparecem três núcleos problemáticos centrais: tempo, incômodos e necessidades. Dentro deles podemos encontrar:

A) Problemas de tempo:

- a) Para refletir sobre as práticas.
- b) Para construir materiais e inovar em aula.
- c) Para problematizar e aprofundar os temas.

B) Incômodos com:

- a) Os temas se tratam superficialmente.
- b) Muita energia gasta fora da aula.

C) Necessidades:

- a) De aprender a identificar aquilo que deve ser priorizado dentro da aula.
- b) De saber como manter estratégias permanentes de reflexão sobre suas próprias práticas.
- c) De avançar até o desenvolvimento de habilidades mais complexas que a memorização.

O que é evidenciado por esta atividade com as professoras é interessante porque situa uma série de problemas em torno da construção de um processo de ensino, mais reflexivo e com perspectivas à aquisição de ferramentas para situar-se como um profissional que seja capaz de repensar suas práticas permanentemente, a fim de melhorá-las. Se observa um deslocamento importante da crença inicial de que suas práticas não apresentam nenhuma questão interessante de aprofundar e melhorar. Por exemplo, é interessante que as docentes sintam a necessidade de gerar aulas que avancem até o desenvolvimento de habilidades complexas que permitam desprender-se da memorização como estratégia principal da aprendizagem por parte dos estudantes, posto que isto permita que elas possam ir à busca de orientações didáticas que lhes permitam cobrir estas necessidades, e, tendo incorporado uma ótica que lhes dá oportunidade de identificar este tipo de questionamento, é altamente provável que elas se voltem para a busca de soluções metodológicas que lhes sejam mais satisfatórias.

A fim de ajudar-lhes a cobrir algumas das questões propostas neste exercício de reflexão sobre o processo que desenvolveram em conjunto com a pesquisadora, apresentamos a elas uma ferramenta que visa aportar com uma problematização para organizar os conteúdos em coerência com os objetivos das aulas que desenvolvem. Esta ferramenta tem sido construída pela pesquisadora com base nas orientações

teóricas que propusemos no primeiro capítulo desta pesquisa, em concordância com ações que permitam às professoras pensar a relevância do conteúdo e refletir sobre a coerência das planificações de aula, isto a fim de avançar na possibilidade de instalar elementos que permitam concretizar os discursos até agora trabalhados, já que se percebe que os docentes tem começado a valorar e a dialogar com a lógica que está na base da teoria crítica, e concordando com ela começam a ter a necessidade de estratégias que lhes permitam estruturar as aulas nesta direção, tal como o tem considerado nas discussões anteriores.

Para isso, a ferramenta de análise considera algumas perguntas que se espera que permitam aos docentes refletir e estabelecer uma vinculação entre estas reflexões e as estratégias didáticas que utilizam.

Este material foi elaborado de maneira individual e logo posto em discussão entre ambas as professoras e a pesquisadora. Cabe assinalar que este material não foi trabalhado pelo docente, pois este esteve ausente em dita oportunidade.

A pauta dada incluiu um objetivo de aprendizagem e um conteúdo associado a ele, ambos obtidos das indicações curriculares do Ministério de Educação do Chile para o setor de História, Geografia e Ciências Sociais, o que implica que as docentes já tem trabalhado a temática na aula e provavelmente sigam desenvolvendo-a no futuro.

Esquema para hierarquizar os conteúdos. ¹⁵			
Elementos curriculares: correspondem às informações que estão dadas no programa de estudo			
Conteúdo	Objetivo	Aprendizagens	Sugerencias de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterización General de la América precolombina y de las civilizaciones americanas (Maya, Azteca e Inca). • Rasgos fundamentales de las civilizaciones Maya, Azteca e Inca, considerando formas de gobierno, economía, sociedad y cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender que el territorio americano se encontraba poblado por una diversidad de pueblos al momento de la conquista y caracterizar sus principales civilizaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los rasgos fundamentales de las civilizaciones Maya, Azteca e Inca, considerando formas de gobierno, economía, sociedad y cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Localizan en una línea de tiempo y en un mapa de América las civilizaciones Maya, Azteca e Inca. • Comparan los principales rasgos de la organización política de las civilizaciones Maya, Azteca e Inca. • Describen cómo mayas, aztecas e incas producían y distribuían los principales productos que necesitaban. • Comparan los principales rasgos culturales y la estructura social de mayas, aztecas e incas.
Perguntas dadas apresentadas pela pesquisadora para organizar a reflexão			
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué queremos que los estudiantes aprendan sobre el tema? • ¿Qué conocimientos o procesos son centrales e indispensables de trabajar? • ¿Qué es aquello que los estudiantes no pueden dejar de aprender? • Conceptos/habilidades/procedimientos que sean de carácter primordial 		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos solicita el objetivo? Identificar, reconocer, comprender, explicar, localizar, etc. • La actividad que se realiza debe tener coherencia con el objetivo que se busca alcanzar. • ¿Qué acciones de enseñanza y aprendizaje son útiles para desarrollar el aprendizaje que busco? 	

Exercício PROF1

PROF1:

Los estudiantes tendrían que aprender sobre la diversidad de culturas y comprender de manera central el concepto de CIVILIZACIÓN, este concepto es indispensable para abordar el contenido y poder aplicarlo al tema particular de civilización precolombina. Lo importante sería desplazar la enumeración de características aisladas y para avanzar en la comprensión de la civilización precolombina y tomar los ejemplos dados como casos de estudio, no como el contenido en sí mismo.

El objetivo se relaciona con comprender la diversidad de población en el territorio, por lo que la habilidad central sería UBICACIÓN ESPACIAL, esto junto al concepto de civilización sería aquello indispensable de enseñar porque de lo contrario no podrían situar espacialmente a las civilizaciones, y las características de ellas quedarían aisladas, sin base.

Como el objetivo nos pide que ellos comprendan, habría que hacer una actividad que no sólo les solicite observar el mapa y mirar donde estaban asentadas estas culturas, sino una actividad que les permita comprender la diversidad de pueblos que poblaban el territorio americano, entonces la actividad que se haría sería en función de una pregunta central: ¿QUIENES VIVEN EN AMÉRICA? con el fin de que ellos identifiquen la diversidad actual y desde ahí reconocer que esta diversidad existió desde mucho tiempo, y tomar el caso de las tres civilizaciones que se solicitan.

Exercício PROF2

PROF 2:

Conuerdo en que el concepto central que tiene que quedar instalado es el de CIVILIZACIÓN, para no caer en avanzar en el contenido sin una base conceptual importante. Pienso que lo central aquí es trabajar la RELACIÓN ENTRE EL PAISAJE FÍSICO Y EL SER HUMANO. Otro tema central que está relacionado serían los conceptos de NOMADE Y SEDENTARIO, porque así se entiende la civilización y también abarcar las diferentes relaciones que se establecen entre el medio y el ser humano en estos dos casos.

De esta manera creo que lo central, lo indispensable sería esto, ahora con respecto a la actividad, sería que ellos comprendan la diversidad que ocupaba el territorio, entonces yo haría que ellos investiguen, una vez que se ha trabajado el concepto de civilización que ellos busquen qué civilizaciones había en América y descubran estos grupos, de ahí podemos ver el tema de la relación con el medio, o sea una vez que ellos han investigado se analiza en grupo este tema.

Durante o desenvolvimento da análise, as professoras se mantiveram reticentes a considerar o conteúdo como uma ferramenta a serviço do objetivo da aprendizagem, pelo que se discutiu a pertinência de que elas visualizassem que este conteúdo tem relação com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos mais complexos que só conhecer as civilizações e enumerar suas características, que era a proposta inicial que elas tinham antes de começar com o exercício, com base em como tem trabalhado anteriormente o tema.

Desta maneira, ambas as professoras consideravam relevante começar a aula e destinar grande parte dela a dar conta das características da cultura ou de cada grupo indígena, sem aprofundar os elementos que permitiriam aos estudantes ler e compreender como essas civilizações viviam, inclusive sem conseguir fazer relações entre as diferentes culturas originárias. Além disso, as professoras consideravam que se atingia o objetivo das aprendizagens ao mostrar um mapa com a localização das diferentes culturas no início da aula.

Devido a isto é que, no início do exercício, ambas docentes concordaram que era importante reunir informação sobre as civilizações e que os estudantes usassem a memória como a principal estratégia de aprendizagem. Quando a pesquisadora sugeriu vincular elementos entre elas para dar maior conexão ao conteúdo e uma maior relevância a este, as docentes chegaram à conclusão de que o conceito de civilização é uma chave conceitual que permitiria alcançar o objetivo da aprendizagem proposta.

Durante o exercício, se discutiu sobre a diferença entre conhecer e obter informação, revelando a importância que tem a informação para poder conhecer algum grupo humano ou etapa histórica, etc., mas também a incapacidade de que só a partir da aquisição de informação se alcance a habilidade de compreender algo.

As docentes se mostraram muito satisfeitas com o exercício, e concordaram que as perguntas permitiam pensar a ação pedagógica, reconhecendo que a generalidade é que elas não se detenham a pensar sobre os objetivos de ensino, mas que avancem em relação ao conteúdo e visualizem a importância de mudar essa ação, já que identificam como necessário vincular as estratégias de ensino e aprendizagem aos objetivos. Comentaram que isso lhes permitiria discriminar com maior fluidez estratégias

e recursos que não apresentam a coerência necessária para uma prática educativa particular.

PROF3: yo aquí veo la importancia de detenerse un poco en el contenido y relacionar qué se está pidiendo que yo enseñe en función de eso, o sea uno mira la unidad de culturas originarias y dice, ya tengo que explicar todo lo que pueda sobre esas culturas, cómo vivían, que idioma hablaban, dónde vivían y al final con eso, los alumnos lo único que hacen es aprender de memoria y después se olvidan, hay que ir más allá...

Outro ponto a destacar é que elas reconheceram que frente aos problemas de tempo para abordar os temas (problema que foi explicitado no encontro anterior), é mais enriquecedor hierarquizar os conteúdos e ficar com aqueles que são mais pertinentes do que tentar desenvolver todos os conteúdos sem atingir os objetivos que se propõem. No início da reunião elas propuseram uma estratégia de ensino baseada na exposição oral para abarcar os conteúdos (civilizações indígenas) porque consideravam que eram muito extensos. Então, centrar o foco na resolução das perguntas orientadas pelo objetivo de ensino lhes permitiu dar-se conta de que outro tipo de estratégia de ensino pode ser inclusive mais coerente em um cenário curricular, como o que se propôs.

PROF1: aquí aparece lo que hemos hablado anteriormente, o sea, aprender a jerarquizar y en el fondo a entender el currículum e interpretarlo con coherencia, o sea, ahora uno ve que en realidad se puede problematizar y desarrollar conceptos claves, sin necesidad de perder el tiempo hablando y enumerando cosas.

As docentes valorizam a estratégia de análise como uma ferramenta que lhes ajuda a pensar em sua ação a partir de uma perspectiva mais crítica ao enfrentar-se as exigências curriculares, e creem que isto permitirá que os estudantes consigam construir aprendizagens.

4.2.- Elaboração das sequências didáticas.

Ao terminar o processo de reflexão sobre a prática educativa dos docentes, e acabada a etapa de desenvolvimento de contribuições para uma vinculação entre as

ações dos docentes e a teoria de educação crítica, vamos iniciar a etapa de planejamento das sequências didáticas, que serão úteis para trabalhar os conteúdos que os docentes estão desenvolvendo nas suas aulas.

A construção de sequências foi desenvolvida nas três últimas reuniões, e se desenvolvem baseadas nas reflexões comentadas pelos docentes anteriormente sobre como eles tem abordado os conteúdos até hoje. Segundo temos evidenciado, os docentes refletiram sobre as formas em que eles ensinam os conteúdos que vão ser trabalhados nas sequências, e, nessa oportunidade, eles demonstraram um enfoque bem tradicional, principalmente porque suas aulas estavam baseadas em aulas expositivas acompanhadas de escassa problematização da realidade sócio- espacial.

Espera-se nesta oportunidade que eles incorporem algumas mudanças nas suas ações que permitam identificar a incorporação das discussões trabalhadas durante as oficinas que temos desenvolvido antes da construção das sequências. Na verdade, seria ambicioso pensar que eles vão conseguir incorporar a totalidade dos elementos comentados durante o trabalho de campo, mas, pretende-se que eles sejam capazes de incorporar, pelo menos num nível inicial, alguns dos temas propostos nas oficinas, considerando como início as descrições que eles tem feito sobre suas próprias aulas.

A sequência didática é entendida como um exercício de hierarquização e organização dos conteúdos, onde se apresenta uma sequencição deles, visando desenvolver uma maior disponibilidade dos estudantes para ação educativa. (ARCURRI, 2005)

Considerando que uma sequência didática é uma ação planejada pelos docentes, esses, ao trabalhar com essa metodologia, introduzem-se numa lógica onde o trabalho não é pela sorte, mas é produto de uma reflexão intencionada sobre aquilo que se pretende que o estudante realize. Isso visando a possibilidade de alcançar objetivos específicos de aprendizagens e adquirir uma série de conhecimentos vinculados com o tema. (PERRENOUD, 2004)

Uma primeira questão para incluir nos planejamentos das sequências dos docentes com os quais trabalhamos é a presença de um enfoque espacial, isto quer dizer que o trabalho planejado tem que permitir aos estudantes se aproximar a um

conceito ou processo espacial, pensando principalmente que os docentes envolvidos na pesquisa tem pouca formação em geografia, e por isso, eles ainda estão desenvolvendo aulas de história no semestre, e será preciso vincular o conteúdo com a espacialidade.

Por outro lado, cada docente deverá olhar as narrações que tem desenvolvido anteriormente, em relação a como eles ensinavam o tema, antes de iniciar a sua participação nas oficinas, tentando melhorar os aspectos ali assinalados, os que terão que focar-se principalmente na incorporação da reflexão crítica do conteúdo por parte dos estudantes, e de uma vinculação com o espaço do cotidiano, usando estratégias de ensino que vão além da aula expositiva, objetivando gerar outras estratégias de aprendizagens interativas e de maior complexidade que a memorização.

A sequência didática vai permitir aos docentes ter uma visão de conjunto sobre o tema que se está trabalhando com os alunos, permitindo delimitar os objetivos e a realização de um ordenamento adequado que vise favorecer a aprendizagem. (BENEJAM, 1990)

4.2.1.- Sequência didática PROF.1

O tema que vai ser trabalhado pela docente um relaciona-se com as condições da vida urbana no início do século XX e a sua influência no desenvolvimento da crise social que caracterizou esse período histórico. Considerando esse conteúdo, a docente um decide trabalhar uma problemática associada à utilização do espaço público nas manifestações sociais.

Lembrando o relato dela em função dos planejamentos das aulas anteriores sobre o tema, a docente tem desenvolvido o assunto explicando oralmente as problemáticas aos estudantes e caracterizando as condições de vida da sociedade do início do século XX da mesma forma. Por isso, ela decide, como primeira medida, incluir perguntas que permitam aos próprios estudantes inferir as problemáticas da época, sem entregar para eles as vinculações prontas entre condições precárias de vida e mobilizações sociais.

A reflexão desenvolvida sobre o planejamento da sequência realizou-se em função de permitir aos estudantes entenderem as condições de vida dos trabalhadores e suas famílias na época assinalada, e que pudessem vincular uma situação de injustiça social com o surgimento de uma crise social e de uma série de mobilizações na busca de melhores condições de vida. Além disso, se procura que eles valorem o espaço público como um espaço de manifestação que se apresenta como uma evidência das inquietações dos grupos humanos.

Descrição Geral:

A sequência apresentada pela professora se baseia na observação e análise de algumas imagens que caracterizam a vida durante o período histórico atingido. O objetivo é reconhecer a extrema desigualdade presente na sociedade daquele tempo, destacando-se o uso do espaço público como um lugar onde se fixam os mal-estares da sociedade.

Atividades:

1. - Os estudantes observam diferentes imagens que caracterizam a sociedade do século XX, identificando diferenças entre elas e inferindo as condições da vida de cada grupo:

Imagem: classes sociais no Chile em fins do século XIX.

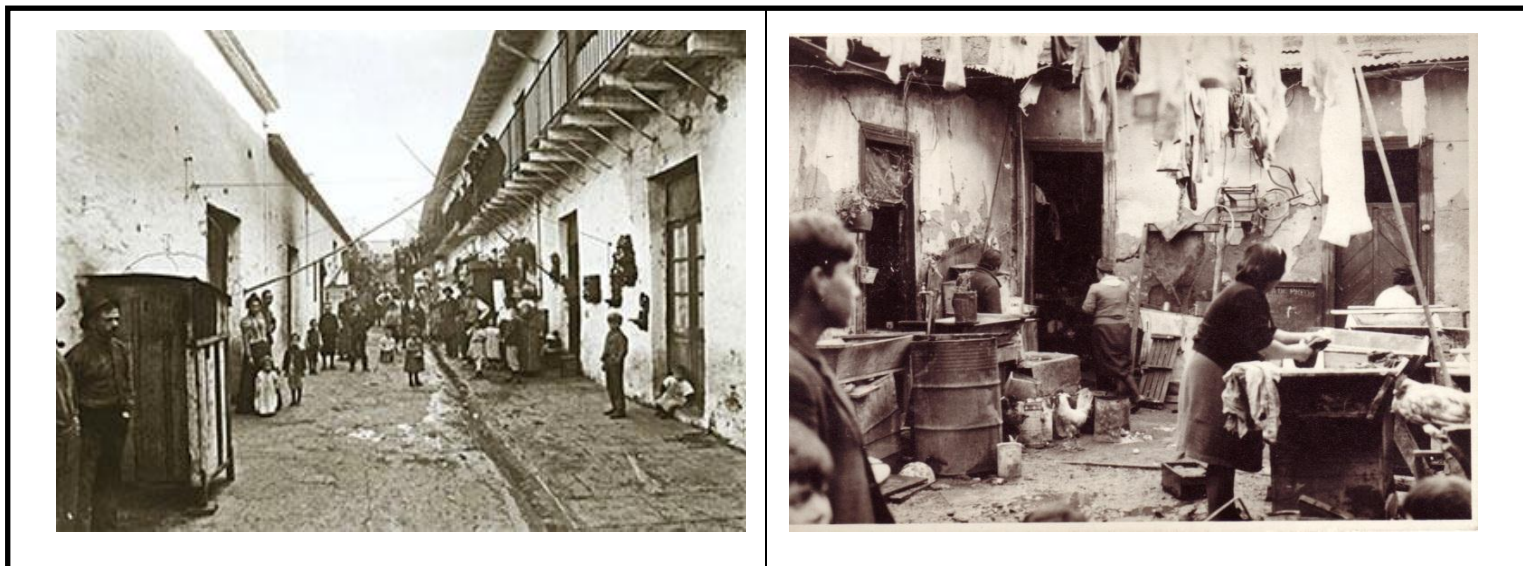


a) Individualmente os estudantes desenvolvem uma reflexão sobre as imagens, guiados pela seguinte pergunta:

Em função do observado nas imagens, como você acredita que se desenvolvia a vida destas pessoas? Responda também, qual dos grupos que podem observar-se nas imagens tem melhores condições de vida? Argumente sua resposta.

2. - Os estudantes observam outro grupo de imagens referidas as habitações dos grupos mais pobres da sociedade de fins de século XIX e respondem as seguintes perguntas:

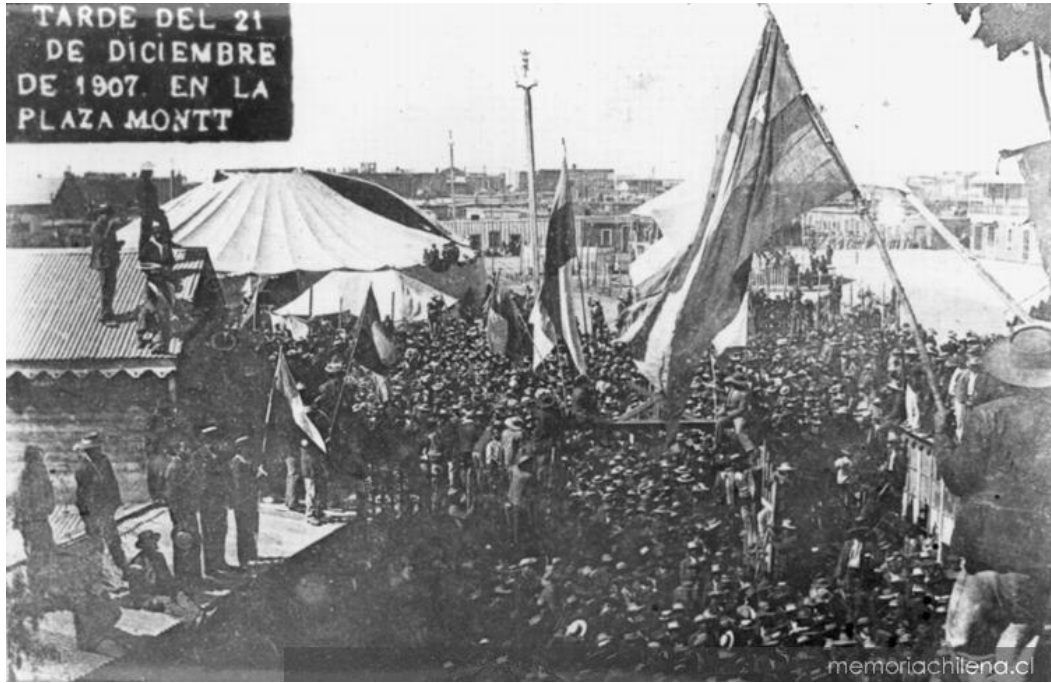
Imagens das moradias obreiras no fim de século XIX e princípios do século XX no Chile.



- a) *Que características tem as casas que se observam nas imagens?*
- b) *Como deveria ser viver um inverno nestas moradias?*
- c) *Quais poderiam ser os principais problemas das pessoas que moram ali?*
- d) *Como serão os empregos que essas pessoas desenvolvem?*
- e) *Como e quem deveria dar solução aos problemas dessas pessoas?*

3. - *Os estudantes observam duas imagens de mobilizações sociais de tempos diferentes e tentam tirar conclusões sobre as origens delas.*

- a) *Em grupos, tentam inferir as causas de cada uma das mobilizações que se mostram nas imagens. Logo respondem as seguintes perguntas:*



b) Por que as pessoas realizam mobilizações no espaço público das cidades? Vocês concordam com isso? Por quê?

c) Como será um dia cotidiano no qual não temos mobilizações nesses espaços públicos? Que atividades se desenvolvem ali?

d) Que mudanças podem ser observadas nos usos dos espaços públicos num dia em que não há mobilizações? E num dia em que as temos?

A sequência didática apresentada pela PROF1 inclui mudanças significativas com respeito às narrações da professora em torno do seu trabalho anteriormente, isso porque ela passa aos estudantes a responsabilidade de inferir conclusões sobre o observado nas imagens, o que sem dúvida requer o acompanhamento da docente, mas, se ela consegue desenvolver uma orientação eficiente os estudantes tiram conclusões interessantes.

A incorporação da imagem de uma mobilização estudantil recente convida os estudantes a realizar uma comparação com o presente, onde eles possam incorporar suas próprias impressões sobre o conflito. Isso revela que tem se incorporado perguntas que vinculem os conteúdos com situações do cotidiano que convidem os estudantes a refletir sobre as problemáticas sociais.

Essa comparação com o presente permitirá também que os estudantes infiram que os sujeitos que estão nas imagens tem formas de manifestar-se similares com as atuais. Isso permite aos estudantes entender que as pessoas de outros tempos são parecidas com as do presente, humanizando o conteúdo e permitindo gerar situações de empatia, questão central assinalada por Giroux (1990).

Existe durante a sequência um conceito que dá união às atividades, identificado como mobilização social. Esse articula as diversas ações que realizam os estudantes. Nesse sentido, a docente tem conseguido hierarquizar o conteúdo, dando importância a um conceito que considera pertinente e importante de trabalhar, o que emerge do contexto de mobilizações estudantis que se desenvolvem durante o semestre em que

se realiza a construção da sequência, o que permitirá aos estudantes entender melhor os conflitos sociais atuais.

Além do anterior, a docente consegue vincular o conteúdo com uma perspectiva espacial, trazendo o conceito de espaço público, e o papel que ele cumpre nas mobilizações sociais. As perguntas que a professora tem planejado para trabalhar o tema vão permitir que os estudantes percebam que os espaços podem se transformar em função dos usos que os seres humanos lhes dão.

Seria interessante visualizar com mais força a introdução de conhecimentos prévios e opiniões vinculadas com o tema, mas, temos observado que em comparação com a descrição inicial, a docente tem realizado um grande avanço em função do tratamento dos conteúdos, sobretudo porque se observa um planejamento baseado em decisões que a própria docente realizou com respeito ao conteúdo.

4.2.2 Sequência Didática PROF2

A sequência didática que se apresenta a seguir está relacionada ao tema dos riscos naturais. O docente que constrói essa sequência declarou ter trabalhado este tema anteriormente, outorgando-lhe uma ênfase associada só à geografia física. Também comentou que ele deu espaço aos estudantes para eles narrarem suas experiências com respeito ao último terremoto do ano de 2010. Lamentavelmente, não se visualizou uma vinculação entre as experiências narradas pelos estudantes e o conteúdo da aula.

Desta forma, esperasse que o docente possa incorporar um olhar social com respeito ao conceito do espaço geográfico, destacando a relação entre o ser humano e o meio. Junto com isso, o docente tem o desafio de diminuir a predominância de métodos de ensino expositivos e complementá-los com outros de índole interativa, que permitam aos estudantes participar da aula, e não só utilizar a memória como estratégia de aprendizagem.

Descrição Geral:

Os estudantes realizam uma atividade de pesquisa que acompanha o desenvolvimento dos conteúdos durante a unidade. Esta atividade consiste em pesquisar os riscos naturais que poderiam afetar a cidade onde se encontra a escola. Logo após essa identificação, eles vão avaliar a preparação da escola frente aos riscos e preparam uma exposição para ser apresentada a toda a comunidade educativa.

Junto com o avanço da pesquisa, o professor vai dando o insumo teórico da unidade, revelando informações relevantes, definições de conceitos e outros, os quais iram se desenvolvendo em função dos temas que emergem da pesquisa dos estudantes.

Atividades:

1. - No início os estudantes escrevem um texto breve sobre sua experiência no terremoto do ano do 2010, incluindo o lugar onde encontravam-se, as sensações que viveram, o que foi que mais os impactou, etc.
2. - Respondem em seus cadernos a pergunta: por que ocorrem os terremotos? Fazem um levantamento de informação a partir do livro didático. Logo, tentam responder a pergunta: o que é um risco natural? Essa resposta fica em espera para ser revisada no final da aula.
3. - Os estudantes saem da sala de aula e da escola, procuram uma pessoa adulta que possa compartilhar com eles a sua experiência sobre desastres naturais que tenha vivido, além do último terremoto, explicando os problemas que aconteceram na cidade .
4. - Os estudantes voltam para a sala de aula e comparam os resultados das entrevistas. O docente faz uma lista com os desastres naturais que tem atingido

a cidade nos últimos anos, incluindo os problemas que eles tem provocado na população ou na infraestrutura urbana. Sistematiza o conceito de risco natural.

5. - Numa segunda etapa, os estudantes realizam uma observação da infraestrutura da escola, e tentam identificar as falências e vantagens dela em relação aos desastres naturais que tem acontecido na cidade.

6. - Finalmente, os estudantes sistematizam em cartazes a informação que tem recopilado e mostram para a comunidade educativa numa exposição no pátio central da escola. Incluem as entrevistas que realizaram na primeira etapa do trabalho.

7. - Na próxima aula, o docente sistematiza os conceitos de risco e desastre natural, considerando as definições dadas pelos estudantes anteriormente.

A sequência de atividades realizada pelo docente dois tem vários elementos interessantes para análise. Principalmente porque as ações estão centradas nos estudantes, enquanto ele fica numa posição de acompanhamento do trabalho dos alunos e de sistematização dos conceitos. Isso implica uma mudança desde a aula expositiva, como principal fonte de informação dos estudantes, que recorrem a diversas fontes de informação, como as narrações das pessoas da comunidade, livro didático e sua própria experiência.

Nesse sentido, a sequência apresentada enriquece a experiência espacial dos estudantes em função de um desastre natural pela comparação que eles podem fazer com os relatos obtidos.

Outro aspecto interessante desta sequência é a possibilidade de os estudantes saírem da sala de aula em duas oportunidades, primeiro na busca de quem possa lhes contar sua experiência, depois para avaliar a infraestrutura da escola. Isso permite quebrar com a disposição de uma aula tradicional onde o professor fala e os estudantes escutam, possibilitando aos alunos fazer a descoberta livremente de elementos

importantes para construir conhecimento de forma autônoma frente ao tema que se propõe.

Por outro lado, a atividade relacionada com comunicar os resultados da pesquisa à comunidade educativa situa numa posição relevante o trabalho dos alunos. Isso dá importância ao seu trabalho, já que, ao desenvolver um tema que atine a todos os atores da comunidade escolar, eles percebem que o conteúdo é útil para a vida das pessoas, o que sem dúvida dá mais sustentação para o levantamento de informação que eles fazem. Isso permite que os estudantes façam as atividades com mais seriedade, porque agora tem um papel importante, o de informar sobre um tema de interesse para a comunidade.

Também, o olhar sobre o conceito de espaço geográfico se vê alterado, já que, no comentário inicial, o docente mostra uma concepção de espaço geográfico bem apegada com o tradicionalismo, sustentada só nos aspectos físicos do território, enquanto na sequência, esta perspectiva muda para uma visão do espaço baseada na interrelação dos processos estudados, com os seres humanos.

O foco do conteúdo também apresenta uma mudança importante, já que no comentário inicial do docente ele se detém nas causas que provocam os eventos sísmicos, enquanto na sequência se amplia para a incorporação das consequências que esses tem para a sociedade, e a percepção das pessoas frente a tais desastres, ampliando o horizonte de apreensão do tema para os alunos, e dando conta de uma seleção e hierarquização dos conteúdos que apontem na compreensão dos estudantes.

Com isso, o docente realiza uma interpretação do currículo, identificando as atividades que possam gerar maior conhecimento e deslocando a visão de que necessita descrever todos os processos e conceitos de forma vertical para que os alunos possam aprender sobre o tema.

4.2.3.- Sequência Didática PROF3:

A professora três realiza uma sequência didática baseada num conteúdo histórico, resgatando habilidades de análise espacial para a maior compreensão deste, utilizando o trabalho com cartografia como eixo central da aula.

O tema a desenvolver relaciona-se com a expansão das ideias humanistas pelo mundo, e para isso se trabalha com base no conceito de centro e área de influência.

Na narração realizada pela docente anteriormente, ela mostra uma presença importante da aula expositiva como estratégia de ensino, e destaca o uso de mapas como uma ferramenta para que os estudantes compreendam de que lugar do mundo se está falando. Mas ela não comenta ações significativas a serem trabalhadas pelos estudantes, além de acompanhar as aulas com comentários e perguntas.

Dessa forma, espera-se que a docente incorpore o uso de mapas como um recurso à serviço da compreensão dos estudantes, afastando o uso instrumental dele, e avance na construção de competências por parte dos estudantes que lhes permitam interpretar a informação que ele fornece.

Além disso, espera-se que a docente incorpore novas estratégias de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da aula, que promovam nos estudantes ações mais enriquecedoras do que só a resposta das perguntas que a docente faz. Neste sentido, a docente terá o desafio de dar a oportunidade aos estudantes para que eles interpretem a realidade e possam ter conclusões sobre ela, aceitando os erros que possam cometer, interpretando-os e corrigindo-os.

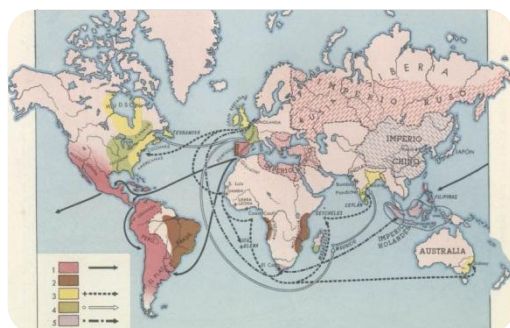
Descrição Geral:

A sequência que se inclui a continuação objetiva trabalhar com o conteúdo que faz referência ao processo conhecido como a Ilustração, entendendo que ele transpassa as fronteiras do território onde se origina e que ele se expande até outros espaços, tal como muitos outros fenômenos da história da humanidade. Essa situação é utilizada para desenvolver uma atividade de cartografia, que permita aos estudantes entender que os mapas revelam aspectos diferentes em função dos processos ou

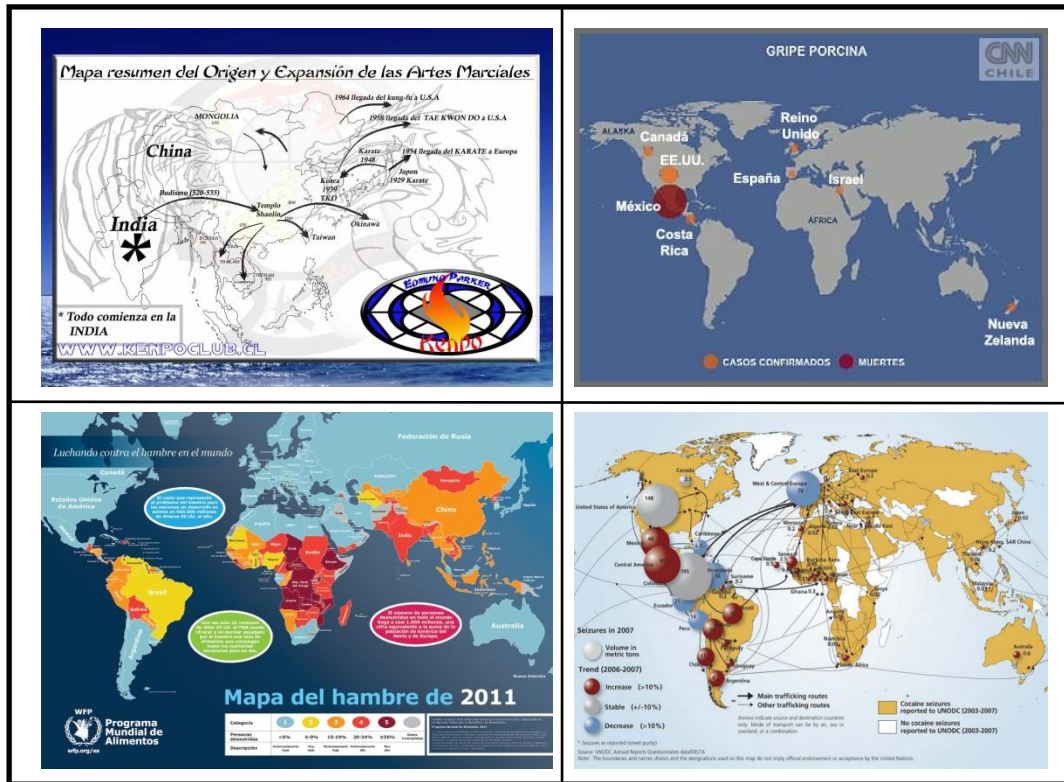
realidades que estejam representando. Trabalha-se com o conceito de centro e área de influência.

Atividades:

1. - A docente realiza um breve resumo para caracterizar a Ilustração e retomar os conteúdos que foram trabalhados na aula anterior.
2. - Os estudantes observam dois mapas da época, um que mostra os canais de comunicação entre Europa e suas colônias, e outro do continente europeu. Oralmente, os estudantes respondem às perguntas: o que observamos nestes mapas? Onde encontramos o nascimento e consolidação das ideias Ilustradas? O continente americano conheceu estas ideias?



3. - Os estudantes, em grupos de quatro, observam diferentes mapas e descrevem os fenômenos que aparecem nestes, indicando quais os territórios destacam neles e quais se tornam menos visíveis. Os mapas disponíveis são os seguintes:



4. - Os estudantes refletem sobre as expressões usadas no cotidiano “o centro de atenção”, “o centro da notícia” explicando o que elas significam, o que querem dizer, a que se referem.

5. - Os grupos de estudantes refletem sobre a diferença entre o centro físico, e o conceito de centro entendido como concentração de um fenômeno, e identificam estes conceitos nos mapas que tem visualizado anteriormente.

6. - Os estudantes, de forma individual, fazem um exercício usando a sua experiência espacial. Primeiro desenham um plano simples de sua casa e escolhem o lugar onde predominantemente se reúne a família, marcando-o com uma cor e símbolo para ser identificado, explicando por que esse lugar é o centro de reunião da sua família, que características tem, etc.

7. - *Os estudantes respondem em conjunto com a professora as seguintes perguntas: o que representa o centro no mapa? Por que os mapas observam-se de forma diferente em função do fenômeno que representam?*

8. - *A professora voltará a mostrar um dos mapas iniciais, solicitando aos estudantes que escrevam em seus cadernos, qual é o centro do mundo em função do desenvolvimento das ideias ilustradas? Como essas ideias se expandem a outros territórios? Quais serão as áreas de influência da Ilustração?*

A sequência apresentada pela professora três mostra um interessante avanço no tratamento dos mapas em relação à narração que ela fez anteriormente, onde esse é utilizado só como referência a uma localização específica. No caso da sequência se apresenta aprofundadamente o uso do mapa, ainda que seja de forma inicial, porque a docente pode sem dúvida avançar muito além no trabalho da cartografia na escola. Mas, consideramos que é um bom início e que abre possibilidades de um uso diferente do mapa em função a como ele foi trabalhado até agora.

Além disso, a docente incorpora uma atividade de cartografia na qual os estudantes não só tem que analisar os mapas, mas tem que realizar o desenho de um plano de suas casas, e isto é interessante porque permite instalar algumas ideias iniciais da compreensão cartográfica, o que vai cimentando noções essenciais para a construção de um pensamento espacial.

A professora consegue afastar sua postura expositiva e passar a ação de análise aos estudantes, mesmo que a primeira e a última atividade sejam protagonizadas por ela. Essas não deveriam afastar-se de um papel de sistematização e aprofundamento dos temas, até a construção de conhecimento, já que a sequência de atividades de descoberta do conceito de centro e área de influência estão postas à disposição dos estudantes.

Também, se destaca nesta sequência a capacidade da docente de retomar o conteúdo referido ao processo da Ilustração, a fim de dotar de sentido a atividade com

mapas e que isso não figura como uma ação desvinculada do tema que se estava trabalhando anteriormente.

Essa sequência mostra, também, a vinculação que pode se estabelecer entre as diferentes disciplinas que conformam as ciências sociais, e como elas se interrelacionam e enriquecem quando são complementadas com vistas à compreensão da realidade social.

Estas sequências mostram, além disso, a vinculação que pode se estabelecer entre as diferentes disciplinas que conformam as ciências sociais, e como elas se interrelacionam e enriquecem quando são complementadas com vistas à compreensão da realidade social.

4.3.- A prática educativa: aplicação das sequências em sala de aula.

Logo após a construção das sequências didáticas, as professoras um e três as aplicaram em sala de aula, e essas aplicações vão ser observadas pela pesquisadora através da técnica de registro de observação. Isto quer dizer que a pesquisadora se mantém distante da aplicação, não intervém nela, tentando observar e registrar com detalhe as ações que são realizadas em sala de aula.

Neste sentido, será importante fixar o olhar nas ações que realizam as professoras, identificando as estratégias metodológicas que utilizam para o desenvolvimento dos conteúdos, e, além disso, as possibilidades que dão aos estudantes para construir reflexões e opiniões sobre a realidade espacial. Junto com isso, o foco da aula deveria estar relacionado com o entendimento e desenvolvimento de habilidades de tipo espacial, na busca de diversas estratégias, além da aula expositiva.

Como existe uma sequência construída a partir de um processo reflexivo e que constitui a culminação de uma trajetória de trabalho em função do melhoramento das práticas, é importante reconhecer que isso não assegura que elas sejam aplicadas como se tem planejado, pois ainda a mediação das docentes será central para organizar um trabalho de aula orientado para uma perspectiva crítica.

Também, é importante considerar que esta será a primeira vez que elas desenvolvem uma aplicação em aula, baseada numa perspectiva diferente da tradicional, e provavelmente encontrem algumas dificuldades. Mas, sem dúvida, esse momento se situa como o início de um processo mais amplo de aprendizagem para que as docentes possam vincular o que se desenvolveu até agora durante a pesquisa nos seus contextos de aula.

4.3.1.- Observação de aula: Aplicação da sequência didática PROF1:

A aula foi realizada no dia sete de setembro de 2011, com estudantes de sexta série de ensino fundamental. O tema central foi as condições da vida urbana no Chile no início de século XX, destacando os conceitos de mobilizações sociais e uso do espaço público.

Acompanhamos a professora até a sala de aula, e ela se mostra bastante nervosa de ter alguém a observando. Junto com isso, desconfia da forma com que os estudantes possam reagir em relação à uma proposta diferente de aula, já que eles tem costume de seguir uma rotina muito similar entre uma aula e outra.

No caminho da sala, ela comenta que a turma que iremos observar é bastante participativa, mas um pouco desordenada, o que provoca alguns conflitos, pois reconhece que sempre espera um clima de aula silencioso e tranquilo. Outro aspecto importante é que a docente se sente muito insegura com o tratamento dos conteúdos, e como não poderá utilizar o livro didático, se sente ainda mais insegura. Isto se produz principalmente porque a docente, por estar acostumada a trabalhar os temas a partir da perspectiva que propõe o livro didático, não encontra um apoio para desenvolver os conceitos que tem sido assinalados como centrais.

Os temores da professora um vão diminuindo conforme avança a aula, porque os estudantes se mostram bastante participativos, dando a conhecer suas opiniões a respeito do tema. A sequência aplicada implica que eles desenvolvam algumas perguntas com respeito às imagens da sociedade de fins de século XIX e as relações com as mobilizações sociais da época. Desta forma, os estudantes iniciam

rapidamente, e sem muita necessidade de intervenção por parte da professora, a vinculação do conteúdo com a realidade atual chilena, na qual se estava vivendo uma onda de mobilizações estudantis. A participação dos estudantes faz com que ela se sinta mais confiante, percebendo que a estratégia de permitir que eles opinem sobre os conteúdos motiva rapidamente aos alunos a focar sua atenção para o tema proposto pela docente.

A professora reconhece esta situação na avaliação que faz de sua própria aula,

PROF1: ...bien ellos aportaron y dieron a conocer lo que habían trabajado lo que estaban trabajando, y fue como automático que ellos comenzaran a opinar y relacionar los temas, o sea, yo igual antes pedía la opinión pero bien superficialmente, ahora que me preocupé de que ellos reflexionaran primero y sistematizaran sus opiniones fue mejor.

Neste comentário a docente identifica a importância de trabalhar sistematicamente as opiniões dos estudantes, além de perguntar oralmente sobre um tema e logo não dar maior relevância no tratamento dos conteúdos. Ou seja, é interessante perceber que ao incluir efetivamente as ideias dos alunos esses se interessem por compartilhá-las com seus colegas e com a professora.

A aula da professora um se desenvolve em torno das imagens que tem incluído na sequência, as quais são mostradas em uma tela na frente da sala e os estudantes vão seguindo a atividade com uma cópia impressa. Assim, a docente vai indicando as perguntas que eles devem desenvolver em função das imagens. No início, eles opinam verbalmente, mas a docente indica-lhes a necessidade de tomar algum tempo para analisar as imagens e pensar as respostas. Assim, os estudantes se voltam para a reflexão sobre as perguntas que tem que responder.

A docente tenta sistematizar as respostas de forma rápida, perguntando a alguns estudantes o que tem respondido em seus cadernos. Na segunda parte da sequência, a docente vai tomando o protagonismo na sala de aula, pois antes que os estudantes possam pensar sobre o conceito de mobilização social, ela inclui uma definição do conceito. Neste sentido, ela não fez a opção para que os estudantes pudessem refletir e comentar o que eles sabem sobre o conceito que se está discutindo.

PROF1: ...claro, yo hice la definición porque en realidad uno está acostumbrado a dar las respuestas, cuesta un poco entender que ellos quizás puedan acercarse al concepto, y desde sus definiciones hacer una síntesis, o sea, es siempre el profesor primero y después los alumnos, eso habría que cambiar un poco.

Neste comentário, a professora reconhece que sua intervenção foi apressada e que ela poderia ter esperado as respostas dos alunos para poder enriquecer o conceito e conhecer qual é o conhecimento que eles tem sobre o tema, ou seja, no seu discurso ela entende que existe uma tendência a que o professor dê as soluções aos estudantes antes que eles possam pensar e dar a conhecer seu ponto de vista. Mas, é enriquecedor que ela tenha a intenção de mudar esse costume, e que valore a importância de dar espaço aos estudantes para que construíssem conceitos em torno da sua experiência.

Neste momento da aula, os estudantes começam a relacionar o conceito de mobilização social com a realidade atual do país. Fazendo comentários sobre as mobilizações estudantis, o curso anima-se e inicia-se uma participação ativa sobre as opiniões que os estudantes tem. Lamentavelmente a professora encerra a possibilidade de que eles sigam opinando, indicando-lhes o caráter individual do trabalho. Neste momento a sala fica em silêncio e os estudantes voltam a escrever as respostas das perguntas da sequência.

Quando perguntamos à docente por que ela considerou oportuno encerrar a conversa com os estudantes, ela comenta o seguinte:

PROF1: La verdad es que yo tengo pocos años de experiencia en aula, entonces me incomoda un poco el tema de la indisciplina, entonces cuando veo que hay ruido es como inmediato el hacerlos callar... igual en el momento que hice eso, yo me di cuenta que el ruido no era por hacer desorden sino que ellos querían opinar, pero ya había dado la instrucción...

Esse comentário permite identificar a visão que a professora tem sobre como tem que se organizar uma aula, e isso tem direta relação com a forma com que ela entende os processos educativos. Ou seja, logicamente uma sala de aula com trinta e quatro estudantes - que era o número de estudantes que estavam em sala nesse dia - onde os alunos opinam sobre um tema contingente vai produzir um momento de

ansiedade por opinar, e requer que isso seja organizado pela docente para que os alunos possam se escutar e fazer seus comentários. Mas a crença de que em sala de aula a única voz que tem que se escutar é a da professora leva à ideia de que as vozes dos alunos, ainda que seja em torno a uma discussão, sejam consideradas um desordem.

Neste sentido, é essencial que a docente mude a compreensão de como a dinâmica de aula deve se desenvolver, dando espaço à participação dos estudantes e tolerando que a voz deles possa ser escutada durante o desenvolvimento dos conteúdos. Do contrário, é muito difícil que consiga entender a postura dos alunos frente um tema e identifique quais são as ideias prévias e preconceitos que eles tem sobre um conteúdo específico.

Em sala de aula, os estudantes iniciam o desenvolvimento do trabalho em grupo em torno do conceito de espaço público e sua vinculação com as mobilizações sociais. Toda vez que a professora acompanha o trabalho, explicando dúvidas nos grupos, ela se esforça para não entregar as respostas prontas aos estudantes, no entanto eles vão se mostrando inquietos e ansiosos porque não recebem uma sentença sobre as suas respostas, se estão sendo corretamente respondidas ou não. No momento a professora intervém, explicando que a atividade é para que eles deem a sua opinião sobre o que eles conhecem e sobre o que opinam do tema, portanto, dificilmente existirão respostas errôneas.

PORF1: ...haber, acá no se trata de buscar la respuesta en el libro o en el cuaderno ustedes tienen una opinión sobre esto, eso tienen que discutir con el grupo, no se trata de ver quien esta bien o esta mal en su opinión, lo importante es discutir el tema y relacionarlo con los contenidos que hemos estado trabajando.

Essa intervenção resulta interessante, porque a docente gera uma estratégia diferente para abordar a ansiedade dos alunos. Nesta oportunidade ela não os reprime como até alguns momentos atrás, mas convida-lhes a refletir sobre os temas discutidos e reforça positivamente a capacidade que eles tem de gerar uma opinião sobre o tema que se trabalha, dando expectativas aos estudantes em função do que eles podem entregar. Por outro lado, ela mesma se observa mais tranquila do que no início da aula,

e parece sentir-se satisfeita de ter desenvolvido a atividade de uma forma diferente, o que indicaria que ela percebe a importância de que os estudantes indaguem respostas originais para as perguntas que foram feitas.

Para finalizar a aula, os estudantes fazem um plenário sobre as repostas dadas e a professora vincula seus comentários com o conteúdo trabalhado, fazendo uma relação temporal entre o uso dos espaços públicos. Esta etapa da sequência é interessante, já que a docente efetivamente realiza uma sistematização daquilo que os alunos tem comentado, para logo estruturar um novo conhecimento.

PROF1: vamos a ver, entonces el espacio público siempre es usado de la misma forma, qué opinan ustedes, si pusiéramos una cámara rápida entre una movilización y un momento de tranquilidad, parece que el espacio tiene vida se dan cuenta, tal como lo han planteado ustedes, se observa movimiento, se ven las ideas de las personas, las injusticias, todo eso es posible observar...

Nesta parte da sistematização da aula por parte da professora, se observam aspectos interessantes porque ela ressalta uma concepção de espaço geográfico específica, que não tem sido trabalhada pela docente, mas pelos estudantes que tem feito a descoberta da mobilidade que os espaços tem em função da ocupação que se dá neles. A docente tem a capacidade de identificar essa potencialidade nos comentários dos alunos, e ressalta estes no final da aula, conseguindo incluí-los como parte do conteúdo, ou seja, como um aporte para a construção de conhecimentos.

Em função desta aplicação, é necessário reconhecer alguns aspectos fundamentais. Enquanto a docente tem a capacidade de desenvolver estratégias que convidem os estudantes a pensar, certamente será necessário que ela faça algumas mudanças na sua concepção sobre as dinâmicas de aula, e que seja capaz de identificar os momentos de desordem indistintamente daqueles espaços de participação dos estudantes, para não esgotar as possibilidades de que os estudantes reflitam e compartilhem com seus colegas opiniões sobre os temas. Com isso, é importante que a professora estabeleça a atividade de sistematização para poder encerrar as opiniões e vinculá-las com novas aprendizagens, tal como fez durante a aplicação da sequência, para que os estudantes percebam o que estão aprendendo e não se confundam com uma série de discussões e opiniões desvinculadas de situações de aprendizagem.

A professora valora a identificação de alguns conceitos chave que ajudaram a organizar a aula, e a relação com a vida das pessoas que fora realizada através de imagens.

PROF1: yo considero que fue central el uso de los conceptos centrales y el tema de las imágenes y de como ellas fueron ordenas, porque primero los alumnos se dieron cuenta cómo la gente vivía y eso lo relacionaron con las movilizaciones, o sea, hubo elementos que hizo que ellos pensarán solos en la relación, vieron que estamos hablando de personas como ellos...ahora los conceptos fueron centrales sobretodo para mí, porque así pude guiar la clase hacia eso objetivo.

Para encerrar este comentário sobre a sequência da professora um, a reflexão que propõe é de uma grande riqueza, porque ela destaca dois elementos fundamentais para o ensino da espacialidade. Em primeiro lugar a emergência dos sujeitos históricos nos processos de ensino como uma estratégia que permite que os estudantes possam relacionar os conteúdos da vida das pessoas com suas próprias vidas, dando dinamismo aos conteúdos e motivando suas opiniões e reflexões sobre a realidade espacial, ou seja, que eles identifiquem o caráter social dos conteúdos, entendendo, pelo menos inicialmente, que os temas que trabalham se relacionam com as situações da vida cotidiana, de como a gente organiza as nossas vidas, e de como influi a desigualdade, por exemplo, no comportamento das pessoas e logo como isso influi na construção dos espaços.

Por outro lado, a incorporação de um ou dois conceitos centrais, movimento social e espaço público, foi resgatada como uma possibilidade para estruturar a aula, dando ferramentas à professora para estruturar suas ações em sala de aula, ou seja, permite que ela não perca de vista os objetivos da aula, e possa planejar estratégias para alcançá-los. Isto é importante porque permite à docente entender em que conceitos estão se sustentando a aula, e permite-lhe tomar decisões em função disso, e avaliar antes e durante o desenvolvimento da aula que ações são pertinentes e quais se afastam dos objetivos que se quer alcançar.

4.3.2.- Observação de aula: Aplicação da sequencia didática PROF3:

Essa observação foi realizada no dia oito de setembro do ano de 2011, numa oitava série de ensino fundamental. O tema central da aula é a expansão das ideias ilustradas, através do uso da cartografia e os conceitos de centro e área de influência.

A professora entra na aula com um planisfério e demora um pouco para estar pronta para iniciar a aula, se mostra um pouco nervosa e indica aos estudantes que vão realizar uma atividade diferente ao que vem fazendo até agora no semestre. Os estudantes ficam em silêncio e esperam que a professora inicie a fala.

O primeiro que ela faz é perguntar oralmente aos estudantes se eles se lembram do que é a Ilustração e onde ela se desenvolve. Os alunos vão procurar em seus cadernos a resposta e alguns deles entregam-na verbalmente à professora.

A professora dá parabéns a quem deu a resposta certa, e mostra o planisfério e um mapa da Europa, perguntando oralmente o que se observa no mapa e onde se desenvolvem as ideias ilustradas. Ela indica o espaço europeu e convida os estudantes a observar outros mapas que tem sido trazidos por ela para caracterizar o conceito de centro.

Os estudantes se mostram surpresos ao observar os mapas com temas tão diferentes como a expansão da gripe suína ou a origem das artes marciais. Os alunos fazem comentários todos ao mesmo tempo, e a professora tenta acalmá-los, guiando a reflexão sobre as variações que tem os diversos mapas. Logo vão respondendo em conjunto com a professora as perguntas associadas aos mapas, e entorno às frases, centro da notícia, e centro de atenção.

Durante a observação, aprecia-se que são sempre os mesmos estudantes que respondem às perguntas da professora, e em alguns momentos, ela motiva a participação de diferentes alunos, que não se mostram muito interessados em participar, já que parece que não é muito comum que eles comentem oralmente suas opiniões.

A professora destaca a importância de participar aos estudantes,

PROF3: ...ya haber, vamos participando, hay que pensar un poco, todas las respuestas son buenas, aquí no hay opiniones equivocadas.

Observa-se que ela motiva a participação dos alunos através de comentários como o que tem sido citado, e ainda se mantém sempre na frente da sala de aula, como protagonista da análise, e com a colaboração de quatro ou cinco estudantes ela vai dando encerramento aos temas, e realizando a análise da atividade.

Lamentavelmente, ela não consegue desenvolver uma estratégia metodológica que permita aos estudantes concluir a relação entre o fenômeno que se observa no mapa e o centro de tal fenômeno, principalmente porque não dá espaço para essa análise, nem tempo para que isso seja realizado na aula.

Observa-se que a professora faz a aula com certa pressa, realizando comentários que incitam os estudantes a se apressar, os que desenvolvem as atividades com a maior rapidez possível, e isso esgota as opiniões dos estudantes que se apressam a escrever o que a professora está dizendo, ou a escrever os nomes dos mapas em seus cadernos.

PORF3: veamos acá por ejemplo, este mapa que muestra, ven acá, el mapa muestra la gripe aviar, dónde comenzó, y para dónde se expandió, se dan cuenta, cuál sería el centro acá... sería México, ven acá esta México. ... por ejemplo, cuando vemos las noticias y dicen los periodistas, estamos en el centro de la noticia, donde están ellos, en el lugar donde ocurre la noticia, o sea no en el centro de la ciudad ni del país, ¿entienden?

Nestes comentários, a professora mostra o protagonismo que ela assume no momento de trabalhar os conteúdos, deixando praticamente nulo o espaço para a participação dos estudantes. Os que não conseguem participar da construção do conhecimento em função dos temas e dos conceitos centrais que orientam a aplicação da sequência, a professora reconhece essa conduta e tenta explicar porque se dá essa situação.

PROF3: ...es que siempre uno está apurado, tenemos presiones de dirección para trabajar y avanzar con los contenidos, entonces uno ya tiene esa forma de trabajo, que es necesario transformar, o sea, porque sino uno hace todo y los estudiantes escuchan no más que es lo que pasó en esta clase.

A professora reconhece que existe uma pressão de parte da coordenação da escola por trabalhar com a maior quantidade de conteúdos durante o ano, mas ela estabelece uma crítica dessa situação, que no futuro poderia ser modificada, dando mais espaço aos estudantes. Ainda assim, a aplicação da sequência tem demonstrado que ela não teve a capacidade de organizar a aula em função do desenvolvimento da aprendizagem por parte dos estudantes, entendendo que ao realizar ela mesma a análise os conteúdos serão trabalhados de forma mais rápida, sem fazer ênfases nos conteúdos que não estão sendo trabalhados pelos alunos, nem sendo interiorizados por eles, já que as escassas perguntas sobre se tem compreendido são praticamente retóricas, e não permitem uma avaliação sobre a aprendizagem que os estudantes estão construindo.

Logo após a exposição dos mapas, a professora solicita aos estudantes que realizem uma atividade que consiste em desenhar um plano da sua casa e identificar o centro de reunião das mesmas. Eles realizam a atividade em seus cadernos tal como se indica a seguir.

Figura 6: plano elaborado pelo aluno 1.

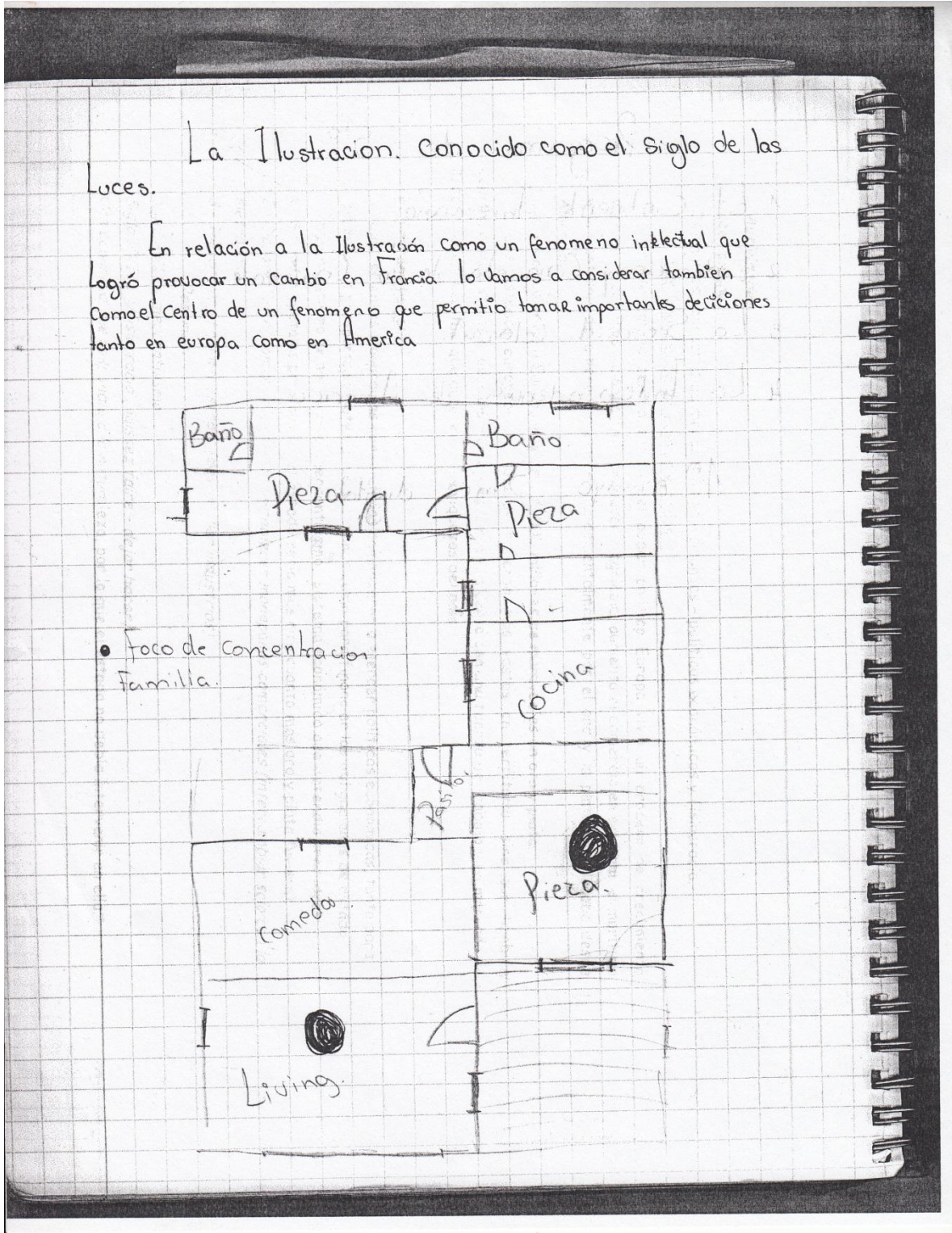


Figura 7: plano elaborado pelo aluno 1.

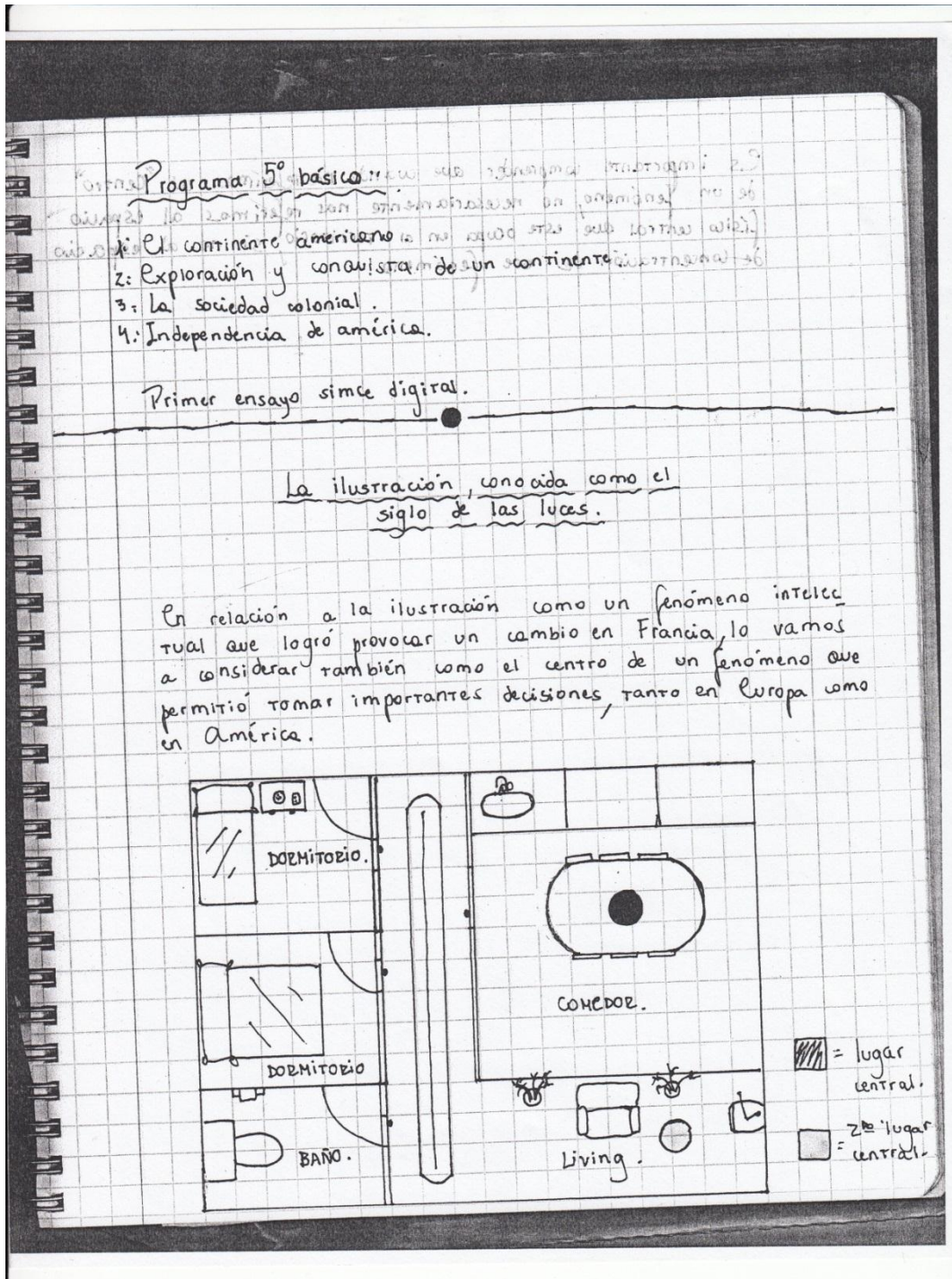


Figura 8: plano elaborado pelo aluno 1.

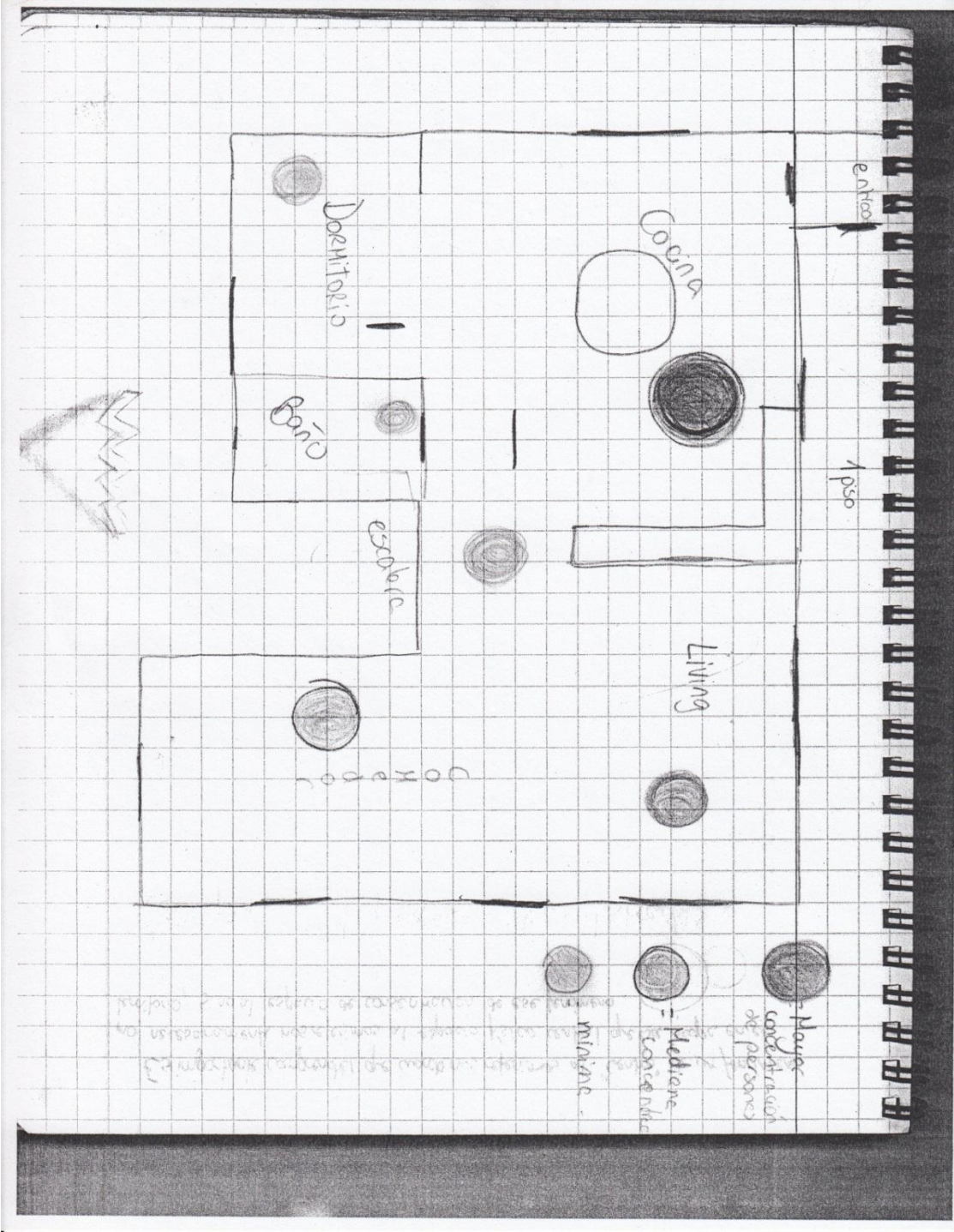
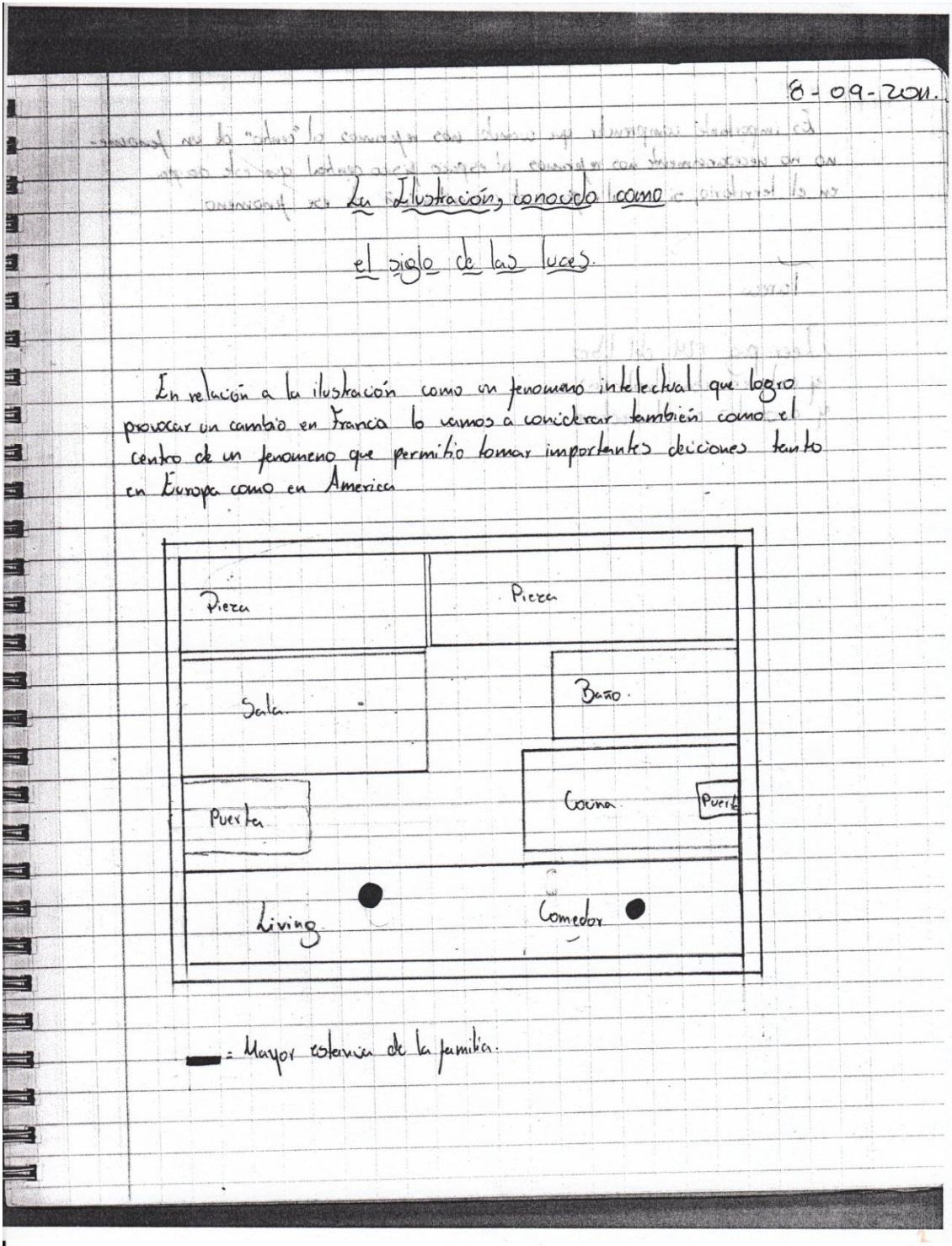


Figura 9: plano elaborado pelo aluno 1.



Ao desenvolver essa atividade, os estudantes se mostram entusiasmados e muito participativos, e ao acabarem de trabalhar a professora começa uma sistematização do trabalho, perguntando onde está o centro de reunião em suas casas e vai comparando com os mapas que tem revisado na primeira etapa da aula.

A professora realiza uma vinculação entre os planos que tem desenhado os alunos e o tema da aula, sem dar muito espaço para que os alunos façam tal relação.

PROF3: se dan cuenta que el centro va a depender de el fenómeno que se esté analizando, acá en sus casas hay un centro de reunión, si fuera otro elemento que dibujaran, por ejemplo cuál sería el centro en sus casas si consideráramos los espacios que más les gustan a ustedes, a los mejor cambiaría la imagen, lo mismo pasas acá con los mapas, o sea, si hablamos de un tema el centro del mundo parece cambiar de lugar, porque la atención se vuelca para ese lado.

Ao considerar a visão de espacialidade que a professora está tentando colocar na aula, vemos que ela dá dinamismo ao conceito de espaço, mas, as análises são realizadas por ela, deixando um papel de acompanhamento aos estudantes e de espectadores da aula que ela faz e protagoniza. Isso impede que os estudantes desenvolvam ações de análise e estruturação das aprendizagens, situando-lhes muito longe da possibilidade de construírem suas aprendizagens de forma autônoma.

No final, a professora volta a retomar o tema da Ilustração, mostrando novamente o mapa da Europa, e realizando a relação entre a atividade que se tem desenvolvido e o conteúdo que organizou a aula, impedindo outra vez que os estudantes realizem vinculações e conclusões sobre os conteúdos.

É interessante que a professora desenhe uma atividade com um grande potencial para desenvolver a análise nos estudantes e no final seja ela quem protagoniza a aula, sem dar opções aos alunos para construírem sua aprendizagem. Ainda isso, a docente valoriza a possibilidade de trabalhar com esse tipo de atividade.

PROF3:.. o sea, yo considero que la planificación de la clase fue súper interesante, pero reconozco que me faltan elementos para traspasar a los alumnos la responsabilidad de realizar por sí solos la clase, que es un tema central de lo que hemos realizado. Igual yo pienso que ello, se dan con el tiempo también, porque yo percibí que no desarrollé la clase como quería, pero es la costumbre de hacerlo así, y eso es lo que hay que cambiar.

O comentário da professora três resume como ambas as professoras visualizam o trabalho desenvolvido nas aplicações das sequências, porque, no caso, ambas as docentes reconhecem o potencial da perspectiva que tem orientado o planejamento das aulas, mas identificam problemas na aplicação que se relacionam com o pouco costume de trabalhar voltadas para a construção de aprendizagem de forma autônoma pelos alunos.

Neste sentido, é um desafio para elas tentar trabalhar nesta linha, e agora fica como uma preocupação tentar dar certo neste tipo de proposta, o que pode ser identificado como um primeiro passo para mudar sua prática. No entanto, elas tem uma inquietude com a forma com que desenvolvem seu trabalho cotidiano, realidade muito distante da descrição que elas faziam sobre sua prática no início da pesquisa, onde não tinham muitos elementos críticos que revisar a partir da sua própria experiência. Hoje as docentes ficam com a capacidade de olhar para sua prática e observar onde que elas tem que mudar e melhorar visando o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, e revisando seu papel em sala de aula para uma maior participação dos estudantes na construção do conhecimento e ainda na possibilidade de que eles pensem na realidade desde uma perspectiva mais dinâmica e até olhando-se como participantes dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho temos desenvolvido uma série de reflexões sobre as práticas do ensino de geografia e as possibilidades de organizá-las em função da teoria de ensino crítico. Além disso, a busca se tem orientado para uma proposta didática possível de ser trabalhada em sala de aula e que seja acompanhada de raciocínios que ofereçam ao docente, ferramentas para mudar as suas práticas em função de uma forma diferente de pensar o ensino.

Ao início da pesquisa identificamos alguns pressupostos que se conformaram como uma lente para olhar a realidade educativa, sendo o principal que o ensino pode ser transformado para ser uma atividade ao serviço de relações sociais mais justas e equitativas. A geografia escolar tem muito que fazer para contribuir com essa premissa, ajudando no desenvolvimento de estratégias para que os estudantes possam interpretar, compreender e agir na realidade espacial.

Com o estudo das bases teóricas da perspectiva de ensino crítico, propusemos uma conjunção entre elas e as contribuições da ciência geográfica na sua perspectiva radical, na busca de um apoio teórico-conceitual que nos guiassem em orientações didáticas para serem transportadas à aula.

Neste sentido, a pesquisa na sua dimensão teórica permitiu estabelecer orientações para que os professores pudessem trabalhar temáticas geográficas em sala de aula a partir da perspectiva crítica, isso objetivando uma mudança nas suas práticas para torná-las significativas aos estudantes, no sentido de permitir uma apropriação do conhecimento partindo de sua vinculação com as suas realidades e o avanço até a problematização dos conteúdos para uma compreensão mais acabada.

Objetivando ir além do *discurso* crítico, temos sistematizado orientações possíveis de serem incorporadas nas práticas de ensino de geografia, identificado procedimentos para tornar efetivos alguns dos elementos básicos que foram discutidos por autores que desenvolvem esta linha teórica. Porém, foi preciso ir até a realidade

educativa e pensar formas de incluir estes princípios nas aulas, sendo indispensável o trabalho conjunto com os professores.

O trabalho de campo baseado na pesquisa ação contribuiu nas evidências sobre como os professores fazem cotidianamente o trabalho em sala de aula, confirmando as suspeitas que iniciam a pesquisa, ou seja, identificando um trabalho pouco reflexivo e pouco questionador, conseguindo uma construção nula de conhecimentos por parte dos estudantes e ainda os professores demonstraram não terem muitas argumentações teóricas nem didáticas para sustentar a sua prática.

As principais justificativas para suas práticas foram as orientações do currículo nacional e as pressões que vem do sistema educativo em forma de medições padronizadas das aprendizagens, e da coordenação da escola, que tem relação com a incorporação de uma quantidade considerável de conteúdos, impossibilitando seu aprofundamento. As falas e descrições dos docentes sobre as suas práticas, permitiu identificar também, uma incapacidade de interpretação do currículo, tanto na área de ciências sociais quanto nos conteúdos e objetivos vinculados a geografia.

Ainda assim, há uma ideia muito arraigada nos professores que participaram da pesquisa que foi a crença de uma única forma de focar os conteúdos e temas relativos ao ensino de geografia, e na verdade, ao ensino em geral e essa forma é por meio das metodologias tradicionais. Então, a única possibilidade de incluir em sala de aula propostas inovadoras ou provenientes de outras tendências teóricas é incorporá-las depois de ter trabalhado os conteúdos tradicionalmente, entendendo que só ela permite dar conta da inclusão dos temas como são apresentados no currículo nacional.

Outro aspecto central a ser considerado foi a formação inicial dos docentes que não tinham uma base conceitual sólida. Isso não foi identificado como um problema pelos docentes, porque eles ao serem formados na pedagogia não constaram de um conhecimento da ciência geográfica que lhes permitissem fazer a transposição didática com amplas possibilidades de escolha sobre o que eles acreditam central para ser incluído no processo educativo. Desse modo, eles não fazem uma relação entre a escassa formação em geografia e a impossibilidade de se fazer uma interpretação do currículo ou uma escolha dos enfoques para trabalhar os conteúdos espaciais.

Por outro lado, elementos ambientais como a carga de trabalho, o desinteresse dos estudantes pelos temas das aulas e os problemas disciplinares deles são identificados pelos docentes como obstáculos para desenvolver práticas educativas baseadas na participação ativa dos alunos em sala de aula. Esses elementos são interessantes de considerar, porque os docentes ao situarem em um horizonte diferente, afastados das reflexões sobre a prática, tem uma incapacidade de relacioná-los com as condições das próprias aulas. Por exemplo, eles não fazem uma relação entre como os temas são propostos nas aulas e o aumento ou diminuição do interesse dos alunos por esses temas.

Estas questões permitiram identificar elementos importantes para serem considerados no momento de ingressar as conversas sobre teoria de ensino crítico e a sua possibilidade para o ensino de geografia, porque foi preciso discuti-las e problematiza-las antes de iniciar o trabalho de planejamento das sequencias didáticas com o objetivo de conseguir um sustento coerente para o trabalho em sala de aula.

Como temos dito antes, a pesquisa ação se conformou como uma possibilidade para indagar nas inquietações dos docentes sobre sua prática, enquanto eles no inicio da pesquisa não se incomodavam com ela, mas ao refletir sobre os alcances de suas práticas e analisar as atividades que usavam e o papel que cabia os estudantes, eles iniciaram uma descoberta sobre o que os alunos estavam aprendendo e quanto as suas aulas tenham de reprodutivas.

Esta dinâmica foi muito enriquecedora porque permitiu a os docentes identificar a potencialidade de trabalhar problematizações e incorpora nas aulas questões relativas aos alunos pensarem a sociedade, e isso, na verdade permitiu eles rever a suas concepções de ensino, questionando o papel do docente e do aluno nos processos educativos e o sentido do ensino de disciplinas relacionadas com a realidade social, como o caso da geografia.

O avance nestas reflexões permitiu confirmar um dos pressupostos que tínhamos no inicio da pesquisa, e que foi uma das motivações dela, isso é, que os professores tem um conhecimento das teorias críticas, mas não sabem com levar elas á sala de aula. Enquanto a pesquisadora organizava a conversa em relação com os

lineamentos da teoria de ensino crítico, os docentes confirmavam que eles já tem assistido á aulas sobre isso na faculdade, e ainda, que às vezes tem capacitações que falam sobre essa perspectiva, mas eles percebem que ninguém fala de como levar isso até a sala de aula, e ainda, é preciso trabalhar a perspectiva tradicional antes de fazer qualquer outra cosa.

Neste momento vai surgir uma dupla questão, por um lado, os docentes reconhecem a necessidade de adquirir ferramentas metodológicas para desenvolver um ensino inovador, e com isso, mudar suas práticas cotidianas em sala de aula; mas por outro lado, eles parecem presos no ensino tradicional, entendendo que trabalhar o conteúdo com outro enfoque é não trabalhar ele, tendo uma convicção do que ensinar é falar sobre um tema na frente da aula. Então, eles exigem uma didática diferente, mas não tem a capacidade de deslocar o ensino tradicional.

Acreditamos que isso tem a ver com a solidez com que a escola tradicional há conseguido se constituir, e percebemos a importância de nos afastar dela para poder questiona-la e avalia-la. Ou seja, o ensino tradicional se tem massificado de tal forma, que os professores tem se convencido, que essa forma de ensino, é a única forma de ensino, e só um exercício reflexivo profundo sobre o sentido das práticas educativas que atualmente se desenvolvem e de como elas produzem um aprendizagem específico vai permitir aos professores conseguir olhar para o ensino tradicional como uma escolha entre outras possibilidades.

Sem dúvida, que essas convicções relacionam-se com como a escola se tem configurado, com os modelos de ensino que eles como professores tem adquirido durante sua formação ambiental e inicial, e com as escassas oportunidades que o sistema educativo tem deixado para conhecer outras formas de ensino.

Neste sentido, a conformação duma proposta didática para á construção de recursos baseados na perspectiva crítica, só é possível de introduzir pelo médio duma reflexão que vise o âmbito epistemológico, permitindo aos docentes revisar o conceito de ensino e o sentido do papel da geografia em sala de aula e, remirando as funções do docente e estudante no processo de aprendizagem. Isso vai possibilitar que os professores se apropriassem dos fundamentos da teoria de ensino crítico entendendo-a

como uma base epistemológica para alcançar aprendizagens significativas, permitindo-lhes discriminar sobre aquelas ações didáticas que contribuem para a construção de conhecimento e que permitem aos alunos interpretar a realidade criticamente.

Neste sentido, a utilização da sequência didática como uma forma de organizar o desenvolvimento do conteúdo é útil, porque vai permitir aos professores pensar como os temas podem ser distribuídos em atividades que sejam organizadas hierarquicamente. Esse é um exercício que possibilita a reflexão em torno de que os estudantes vão desenvolver em cada atividade, visando desenvolver as atividades que seguem depois, que devem ter uma maior complexidade. Assim, a sequência didática se apresenta como uma ferramenta ao serviço da reflexão sobre o planejamento de aula, já que ela precisa ser construída com relação aos objetivos de aprendizagens, para identificar quais atividades podem ser úteis para atingir esses objetivos.

Desde a perspectiva crítica, a sequência didática é uma possibilidade certa de permitir que os docentes façam o exercício de vincular objetivos de aprendizagem e atividades de ensino, propondo uma coerência entre elas e a inclusão de estratégias de ensino-aprendizagem que permitam desenvolver o pensamento e a criticidade. Também temos comprovado, nas observações de aula que os professores não conseguem aplicar as sequências tal como planejaram, por não conseguirem desprender das práticas que estão acostumados a desenvolver. Somente com o exercício permanente de atividades que envolvam outras lógicas teóricas eles conseguiram planejar suas aulas em função dos objetivos de ensino aprendizagem e não na consideração de outros elementos como, por exemplo, os elementos disciplinares.

Essa última ideia é central, porque no desenvolvimento das sequências, foi possível identificar como os professores davam sentido as reflexões sobre a lógica das ações didáticas pensando em que habilidades e aprendizagem desenvolviam com uma ou outra atividade. Isto também foi evidenciado no momento em que os docentes refletiam sobre suas próprias práticas de ensino que tem desenvolvidos antes de se integrar a pesquisa. Assim, eles demonstraram que até agora só tem planejado suas aulas em função dos conteúdos e não visando o desenvolvimento de aprendizagem, ou

seja, o que mais os preocupa, é atingir a maior quantidade de conteúdos, mas não as aprendizagens.

O trabalho desenvolvido com os professores evidencia a potencialidade da reflexão sobre a própria prática no sentido de indagar o que os estudantes estão aprendendo e a relação que isso tem com as ações de ensino que os professores desenvolvem. Junto com a necessidade de uma interpretação do currículo que permite a escolha de estratégias metodológicas e a hierarquização de conteúdos em função dos objetivos que queiramos destacar do currículo.

O caminho percorrido até a construção da sequência didática permitiu com que os docentes olhassem sua prática em retrospectiva, reconhecendo as consequências e alcances de uma ação educativa pouco reflexiva. Logo, a aplicação em sala de aula das sequências permitiu que eles evidenciassem as mudanças que podem desenvolver no clima de aula, na atitude dos estudantes e na construção de conhecimentos quando optados por uma prática pedagógica argumentada e justificada ideologicamente.

Essa etapa da pesquisa foi enriquecedora, porque permitiu observar algumas práticas muito arraigadas nos docentes e isso consta o quanto eles estavam acostumados a desenvolver práticas em sala de aula que não tem uma explicação desde um ponto de vista educativo. Dessa maneira, os docentes iniciam um reconhecimento de quanto suas práticas estão sendo desenvolvidas ao serviço da aprendizagem, reconhecendo uma série de ações que não podem argumentar por uma perspectiva educativa e que eles incorporam só porque são ações típicas dos docentes que dão aulas na escola, como por exemplo, a opressão das opiniões dos alunos em sala de aula, a impossibilidade deles questionarem o conteúdo, a ausência da incorporação do senso comum como uma ferramenta para a construção do conhecimento, a impossibilidade de que o erro seja uma estratégia ao serviço da aprendizagem, etc.

A teoria de ensino crítico tem um grande potencial para o tratamento dos conteúdos espaciais, permitindo aos docentes que foram os sujeitos desta pesquisa, perceber que esses conteúdos tem uma relação intrínseca com os seres humanos, e dando a possibilidade de valorizar a construção que feita cotidianamente pelos

estudantes em relação com o espaço vivido. Assim, foi possível que os docentes tenham consciência da diferença entre os processos educativos baseados no pensamento crítico e aqueles que só contribuem com a reprodução das desigualdades sociais, identificando o poder da educação na sociedade.

Acreditamos que essa reflexão é só uma direção, ela quando é desenvolvida aprofundadamente permite aos docentes dar mais sentido a suas práticas, ou seja, são professores que já tem incorporado nas suas estruturas de pensamento a possibilidade de fazer um ensino diferente, adquirindo algumas ferramentas para agir nessa direção, e sem dúvida será responsabilidade deles continuar desenvolvendo um ensino crítico. Entretanto, já se tem incorporados a uma lógica diferente de pensar a educação geográfica, que dificilmente retornara a seu ponto de partida, porque o caminho percorrido implica modificações profundas nas suas concepções de ensino.

Temos até agora desenvolvido uma série de reflexões sobre as mudanças que foram possíveis serem percebidas nos professores envolvidos na pesquisa, mas acreditamos que o trabalho feito tem também uma potencialidade em relação com o tema da formação continuada de professores. Esse âmbito da formação de professores é tão importante como as outras instâncias formativas, porque permite mudar algumas concepções que tem sido muito arraigada nos docentes, durante os anos de formação sobre como se deve desenvolver o ensino de geografia. Neste sentido, os processos reflexivos que atingiram as bases de como é entendido a educação são imprescindíveis para conseguir mudanças significativas. No início do trabalho com os docentes, isto não estava muito clarificado para eles, porque as reflexões se afastavam das práticas concretas de ensino, mas no momento que eles entenderam que os exercícios reflexivos caminhavam em direção ao tratamento dos conteúdos e das lógicas em que eles se baseavam, foi possível que entenderem a necessidade dessas discussões. Neste sentido, é importante refletir em função das diferentes instâncias de aperfeiçoamento docente e quanto elas permitem aos docentes pensar as lógicas que sustentam suas práticas, assim como, quanto elas ajudam os docentes a pensarem o sentido do trabalho que fazem no cotidiano.

A perspectiva trabalhada não assegura que esses docentes vão se conformar como docentes totalmente revolucionários de suas práticas, mas indica o potencial que tem esta forma de trabalho na qual os docentes consigam pensar aprofundadamente sobre suas práticas educativas, e isso pode se situar como um referencial para estruturar instâncias de trabalho na área da formação continuada de professores.

Ainda nisso, as discussões aqui trabalhadas denunciam a importância de avançar na interrelação entre o desenvolvimento teórico da didática crítica e sua dimensão escolar apontando, ao menos potencialmente, para que o trabalho dos docentes sejam incorporados ao do ensino de uma especialidade em constante construção que faça mais sentido para os alunos aprendê-la, contribuindo com a formação de sujeitos com capacidade de agir na realidade, visando sua transformação.

REFERÊNCIAS¹⁶

AREA, M **Unidades Didácticas e Investigación en el Aula.** Colección: Cuadernos Didácticos. Canarias: Nogales, 1993.

AISENBERG y ALDEROQUI. **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones.** Buenos Aires, Argentina: Paidós educador, 2007.

AVALOS, B. **La formación docente inicial en Chile.** En <http://www.iesalc.unesco.org.ve/> 2004

BAEZA, J.; FUENTES, R. **Antecedentes y fundamentos de las políticas de gestión y administración en el sistema educativo chileno 1980-2003.** Revista Última Década – CIDPA Centro de Estudios Sociales. Santiago: N°29, V. 16, 2008.

BRABANT, J. **Crise da geografia, crise da escola.** In: Oliveira A. Para onde vai o ensino de geografia. Brasil: Contexto, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN. S.; **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.

CALLAI, H. **O ensino em estudos sociais.** Brasil: Unijui, 2002.

_____ **O lugar e o ensino aprendizagem da geografia.** In: Garrido M, La espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. 2009.

CAMILLONI, A. **Epistemología de La didáctica de las ciencias sociales.** In:

CARLOS, A. **A geografia na sala de aula.** São Paulo, Brasil: Contexto, 2007.

¹⁶ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

CARRETERO, M.; POZO, J.; ASENCI, M. **La Enseñanza de las Ciencias Sociales**, Madrid: Visor, 1989

CARVALHO, M. **A natureza na geografia do ensino médio**. In: Oliveira A. Para onde vai o ensino de geografia. Contexto, Brasil. 2005.

CARVALHO, A. M. P.; GONÇALVES, M. E. R. **Uma investigação na formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão do professor**. Organización de Estados Iberoamericanos.

CASTELLAR, SONIA. **Educação geográfica, teorias e práticas docentes**. São Paulo, Brasil: Contexto, 2007.

_____ **La superación de los límites para una educación geográfica significativa: un estudio sobre la ciudad y en la ciudad**. Revista Virtual: Geografía, Cultura y Educación. Nº 1, 2011.

_____ A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. Terra Livre. AGB. São Paulo. Nº14. 1999.

CASTELLAR, S. VILHENA J. **Ensino de Geografia**. São Paulo, Brasil: CENGAGE Learning, 2010.

CAVALVANTI, L. **A educação geográfica e a formação de conceitos, a importância do lugar no ensino de geografia**. In: Garrido M, La espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

_____ **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Papirus, Brasil. 2010.

COLL, C. et.al. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática. 2011.

CONTRERAS. D. . **Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal** en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nº 68. 2010

COX, C.; BRUNER, J. **Dinámicas de transformación en el sistema de educación en Chile**. Chile; 1993

DIJK, T. **El discurso como estructura y proceso**. España: Gredisa, 2000.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1997.

FRANCO, M. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, v. 31, n 3 p. 483-502, set/dez. São Paulo. 2005.

GARRIDO. M. (Ed.) **La espesura del lugar: Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo**. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile, 2009.

_____ **El lugar donde brota agua desde las piedras, una posibilidad para comprender la construcción subjetiva de los espacios**. In:____. La espesura del lugar. Reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009.

_____ **El espacio por aprender el mismo que enseñar. Las urgencias de la educación geográfica**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 137-163, maio/ago. 2005.

GARRIDO, S, **Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e Pesquisa, v. 31, n 3 p. 521-539, set/dez. São Paulo. 2005.

GENE, A.; GIL, D. La formación del proceso como cambio didáctico. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 1988.

GIROUX, HENRY. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.

GOVERNO DE CHILE. **Informe final de consejo asesor presidencial para la calidad de la educación**. Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación Chile, 2006.

GOVERNO DE MENDOZA. **Dirección general de escuelas. Subsecretaría de innovación y transformación educativa.** Aportes para la elaboración de secuencias didácticas EGB1 y EGB2 material para la reflexión, la discusión y la toma de decisiones Educación física. 2005

GUREVICH, R. **Un desafío para la geografía, explicar el mundo real.** In AISENBERG y ALDEROQUI. Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Argentina: PAIDÓS EDUCADOR, 2007.

HENRÍQUEZ, R. **Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años.** Clío & Asociados. En memoria académica, Argentina: 2012.

KIMURA, SHOKO. **Geografía no ensino básico.** Questões e propostas. Brasil: Contexto, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo, Brasil: Câmara brasileira do livro, 1992.

_____. **Pedagogía e pedagogos: inquietações e buscas.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. 2001.

MARTÍNEZ, J. **Formación del Profesorado de Secundaria.** Estudios Pedagógicos, Nº 26, Valdivia, Chile, 2000.

MAINIER, J. **Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las ciencias sociales.** Series en Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Díada, 2001.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN. **Fundamentos del Ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.** Gobierno de Chile, 2009.

_____. **Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente.** Gobierno de Chile, 2005.

MORAES, ANTONIO CARLOS. **Geografia: Pequena historia crítica**. Annablume, São Paulo, Brasil, 2005.

_____. **Renovação da geografia e filosofia da educação**. In: Oliveira A. Para onde vai o ensino de geografia. Brasil: Contexto, 1998.

MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 1999.

MORENO, A y MARRÓN, M. **Enseñar Geografía, de la teoría a la práctica**. España: Síntesis, 1996.

MUÑOZ, J.F.; QUINTERO, J y MUNÉVAR, R.A. **Experiencias en Investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación**. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Colombia: vol. 4, No 1. 2002.

OLIVA, JAIME. **Ensino de geografia, um retrato desnecessário**. In: CARLOS, A. **A geografia na sala de aula**. São Paulo, Brasil: Contexto, 2007.

OCDE. **Reviews of National Policies for Education: Chile**. Chile, 2004.

OLIVEIRA, U. (Org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo, Brasil: Contexto, 2005.

PAGÈS, J. (Coord.) **Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria**. Barcelona: Orsori, 1998

PÉREZ. G. A. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nº 68. 2010

PÉREZ, R. J.; AGUADO, A. M. W. **¿Es posible el cambio en los modelos didácticos personales?: Obstáculos en profesores de Ciencia Naturales de Educación Secundaria**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Nº 17(1), 2003.

PESSOA, A. **Aprender para ensinar e ensinar para que os alunos aprendam. Enseñanza de las Ciencias.** Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona. 2009.

PESSOA, A. GONÇALVES, M. **Uma investigação na formação continuada de professores: O vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão do professor.** Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

POZO, R. M.; GARCÍA, A. R. **Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado.** Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, Nº40, 2011.

REGGO, N.; CASTROGIOVANNI, A.C.; KAERCHER, N.; **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2007.

RIVERO, A. **La investigación en la formación inicial del profesorado: aportaciones desde una perspectiva socio constructivista e investigativa.** España: Universidad de Sevilla, 2009

RIVERO, A.; MARTIN DEL POZO, R. **Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias sociales en la educación secundaria: los ámbitos de la investigación profesional en la formación única del profesorado.** Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Nº 40, abril, 2001.

RODRIGUES, E. **Geografia e ontologia: o fundamento geográfico do ser.** Revista GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 21, pp. 33 - 51, 2007.

SALGADO, I; SILVA, I. **Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de Investigación-Acción.** Revista del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma. Volumen XXX. Nº 2, Diciembre de 2009.

SEFERIAN, A. P. G. **Metodologia e aprendizagem: um caminho para a educação geográfica.** Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. São Paulo, 2008.

SANMARTÍ, NEUS. **Un reto: mejorar la enseñanza de las ciencias.** In: las ciencias en la escuela. Teorías y prácticas. Claves para la innovación educativa Vol. 16. Caracas, Venezuela: Laboratorio Educativo, 2002.

SCRIBANO, A. **El proceso de investigación social cualitativo.** Buenos Aires, Argentina: Prometei,. 2007

SOUZA, M. **Concepções histórico-críticas da educação, duas leituras. PERSPECTIVA.** Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 21, p. 105-118. 1994?.

SOSA, E. **Una experiencia de Investigación-Acción durante el diseño y puesta a prueba de materiales didácticos.** Revista Electrónica Contexto Educativo. N° 31, año 5. 2004.

STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** São Paulo: Annablume, 2008.

TREPAT, C y COMES, P. **El tiempo y el Espacio en la didáctica de las ciencias sociales.** Barcelona, España: ICE, 2000.

VÉLAZ, C.; VAILLANT, D. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente.** España: Metas Educativas. 2001

VESENTINI, W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI.** São Paulo, Brasil: Plêiade, 2009.

_____. **Geografia critica e ensino.** In: Oliveira A. Para onde vai o ensino de geografia. Brasil: Contexto, 2005.

WETTSTEIN, G. **O que se deveria ensinar hoje em geografia.** In: Oliveira A. Para onde vai o ensino de geografia. Brasil: Contexto, 1998.

ZAMORA, A. M. **Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conceptos del área de ciencias en niños de edad escolar.** InterSedes: Revista de las Sedes Regionales. Costa Rica: año III, N° 05, 2002.