

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Eliane Scandelai Soares

**Da teoria à práxis: a importância da sequência didática na
formação de professores de geografia**

MESTRADO EM GEOGRAFIA

SÃO PAULO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Eliane Scandelai Soares

**Da teoria à práxis: a importância da sequência didática na
formação de professores de geografia**

MESTRADO EM GEOGRAFIA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Geografia, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Maria Cabreira Monteiro de Souza.

SÃO PAULO

2014

Eliane Scandelai Soares

Da teoria à práxis: a importância da sequência didática na formação de professores de geografia

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Geografia, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Maria Cabreira Monteiro de Souza.

Área de Concentração: Ensino de Geografia.

Data de aprovação: ___/___/___

Banca Examinadora

Profa. Dra. Márcia Maria Cabreira Monteiro de Souza
PUC-SP

Profa. Dra. Neusa de Fátima Mariano
UFSCAR

Profa. Dra. Marísia Margarida Santiago Buitoni
PUC-SP/UERJ

DEDICATÓRIA

*À minha amada filha Sofia,
que me fez conhecer o amor incondicional.*

*Ao meu marido José Roberto Soares Junior,
pelo amor, companheirismo e troca de ideias.*

*A meu pai Antônio que, apesar de possuir apenas a
formação primária, com sua experiência de vida,
despertou em mim o olhar para a consciência política.*

*Em especial, a minha amada mãe Maria Eunice (in memoriam)
que foi a grande incentivadora, a primeira mediadora e
principal responsável pela minha escolha na carreira do magistério.*

Agradecimentos

Agradeço carinhosamente minha orientadora Profa. Dra. Márcia Maria Cabreira Monteiro de Souza pela confiança e autonomia a mim depositadas desde nosso primeiro contato.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo pela concessão da bolsa de estudos que propiciou o financiamento dessa pesquisa.

Aos professores participantes pela rica contribuição com essa pesquisa.

Ao meu amado marido, José Roberto Soares Junior, por ser o primeiro leitor desta obra, pelos insights que despertou em mim, pela troca de conhecimentos que me favoreceu com seu olhar humano, crítico, cauteloso e pela compreensão que teve nos momentos em que não pude me fazer presente.

À minha filha Sofia pelos beijos e abraços apertados, pelos pulos sobre o meu pescoço durante parte da realização dessa pesquisa. Por sua essência infantil, no auge dos três anos de idade, contribuir para o desenvolvimento e formação do meu olhar durante os estudos para compreensão sobre o desenvolvimento da inteligência dos indivíduos.

Aos meus familiares, em especial, meus irmãos Rodrigo, Eduardo e Renata que em caráter primário no âmbito do sociointeracionismo, compartilharam e compartilham experiências comigo em constante alternância, entre convergências e divergências de ideias, que dialeticamente correspondem a uma das esferas responsáveis pela minha formação como sujeito social.

Aos meus pais, Antônio e Maria Eunice, pelos esforços conjuntos que dedicaram aos meus estudos, pelo amor, carinho, preocupação e dedicação que tiveram pela minha educação e formação social, primordialmente embasada pelos valores da ética e da integridade. Sentimento esses, que só pude compreender integralmente no momento que me tornei mãe e, por esta razão, hoje, me tornou capaz de reconhecer absolutamente. Tais compreensões e reconhecimento desencadearam, no exercício do ofício do magistério, uma atuação mais sensível sobre a ótica a respeito dos sujeitos que quero formar, observando-os e atuando junto a eles na totalidade humana presente na sala de aula às partes individuais que a constituem.

A todos os sujeitos sociais que fizeram parte direta ou indiretamente da minha vida, num sociointeracionismo secundário, onde me refiro aos amigos que tive no percurso da educação básica, na graduação em Geografia e Pedagogia, no lato sensu e stricto sensu que, contribuíram para reflexão, análise e estrutura epistemológica da minha formação.

A Deus que, na sua condição de imaterialidade, como uma alavanca, me impulsiona diariamente a buscar significado em tudo que é material, com a finalidade de humanizar a sua condição, nos atos realizados pelos homens, em prol de uma vida mais justa e igualitária a todos.

EPÍGRAFE

*O todo sem a parte não é todo,
A parte sem o todo não é parte,
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,
Não se diga que é parte, sendo todo.*

Gregório de Matos Guerra.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo articular as teorias de desenvolvimento da inteligência com a aprendizagem em geografia no que tange a produção textual dos alunos. A pesquisa se fundamenta na importância de contribuir com a formação de professores autônomos, capazes de promover um ensino de geografia holístico na perspectiva da totalidade para as partes, ou seja, do conhecimento complexo para o simples. A dissertação se desenvolveu a partir da elaboração e aplicação de sequências didáticas que, viabilizam a construção do conhecimento pelo viés da relação sujeito – sujeito, em contraponto, a relação sujeito-objeto. Tal metodologia aponta para a possibilidade de tornar a sala de aula, um espaço voltado efetivamente para a produção do conhecimento geográfico e desenvolvimento de capacidades cognitivas a partir da intervenção pedagógica racional docente. A produção do conhecimento, dentro dessa complexidade, se dá por meio do desenvolvimento das linguagens orais e escritas que, a partir da valorização e reconstrução dos conceitos geográficos, pode dialogicamente, estabelecer laços cognitivos concretos entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento a ser produzido e trabalhado no âmbito do espaço escolar. Para tanto, trataremos num primeiro momento da contribuição das teorias de (PIAGET, 2009), (VYGOTSKY, 2007) e (BAKHTIN, 2011) para o ensino de geografia. Em seguida, abordaremos a relação entre a geografia e a educação (STRAFORINI, 2001) situando historicamente as transformações no ensino de geografia (MOREIRA, 2008; LACOSTE, 2008), refletindo sobre os dilemas na prática educativa e formação de professores. Por fim, nos deteremos à análise da aplicação da metodologia da sequência didática por gêneros discursivo-textuais (SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ, 2007). Os resultados dessa pesquisa refletem sobre um novo rumo na construção do ensino de geografia em sala de aula, relacionado à instância social e a produção da linguagem no dia-a-dia dos alunos presentes na Educação Básica, tornando-os sujeitos participativos na reflexão do processo histórico e de construção do espaço que constitui a sua própria existência.

Palavras – Chave: Ensino de Geografia; Formação de Professores; Teorias de Desenvolvimento da Inteligência; Linguagem e discurso geográfico e Sequência Didática.

ABSTRACT

This study aims to articulate the development of intelligence theories with geography learning with respect to textual production of the students. The research is based on the importance of contributing to the formation of autonomous teachers, able to promote a holistic geography teaching in view of all for parties, ie, the complex knowledge to the simple. The dissertation was developed from the development and implementation of didactic sequences that enable the construction of knowledge from the perspective of the relationship between subject - subject, in contrast, the subject-object relationship. This methodology points to the possibility of making the classroom, a truly space dedicated to the production of geographical knowledge and development of cognitive abilities from the rational faculty pedagogical intervention. The production of knowledge within this complexity is through the development of oral and written language that, from the recovery and reconstruction of geographical concepts, can dialogically, establish specific cognitive links between students' prior knowledge and the knowledge to be produced and worked in the school environment. Therefore, we will at first the contribution of theories (PIAGET, 2009, VYGOTSKY, 2007 and BAKHTIN, 2011) for the teaching of geography. Then, we discuss the relationship between geography and education (STRAFORINI, 2001) historically situating the changes in teaching geography (MOREIRA, 2008; LACOSTE, 2008), reflecting on the dilemmas in educational practice and teacher training. Finally, we will stop the application of the analysis of the methodology of teaching sequence by discursive genres (SCHNEUWLY, NOVERRAZ and DOLZ, 2007). The results of this survey reflect on a new direction in the construction of geography teaching in the classroom, related to the social body and the production of language in day-to-day students present in basic education, making them subject participatory reflection of historical process and construction of space which is its own existence.

Key - Words: Geography Teaching; Teacher Education; Intelligence Development theories; Language and geographical and Sequence Teaching speech.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Justificativa e objetivos da pesquisa	15
O instrumento da pesquisa: Sequência Didática	22
Método e procedimentos adotados na pesquisa	24
Eixos da Pesquisa	28
CAPÍTULO I – Teorias de desenvolvimento da inteligência e sua relação com a aprendizagem: as contribuições de Piaget, Vygotsky e Bakhtin para o ensino de geografia	31
1.1 A teoria de desenvolvimento cognitivo e as fases de aprendizagem segundo Piaget: contribuições para o ensino de geografia.....	33
1.2 A teoria de desenvolvimento cognitivo a partir da mediação e sociointeracionismo de Vygotsky: subsídios para a construção do conhecimento geográfico	39
1.3 Bakhtin: Desenvolvimento da linguagem e sujeito discursivo em geografia	45
CAPÍTULO II - O pensamento geográfico e o ensino de geografia no Brasil	52
2.1 Breve olhar sobre a trajetória do pensamento geográfico	53
2.1.2 A matriz do pensamento geográfico e a institucionalização do ensino de geografia no Brasil ..	59
2.2 Geografia Clássica X Renovação Crítica da Geografia no Brasil: dilemas na prática educativa	64
2.3 Os caminhos do ensino de geografia na escola: das veredas institucionais à transcendência curricular	69
CAPÍTULO III – Definição, conceito e análise da metodologia de sequência didática e suas contribuições para o ensino de geografia	72
3.1 A sequência didática e sua finalidade	73
3.2 O ensino de geografia e a sequência didática	77
3.3 A importância da sequência didática para o ensino de geografia	85
3.4 O currículo da disciplina de geografia	98
3.5 Cenários da pesquisa: análises da aplicabilidade da sequência didática no ensino de geografia	119
3.5.1 O cenário da pesquisa e os sujeitos da aplicação: a experiência dos professores aplicadores	141
3.5.2 Diferentes olhares: o olhar do professor aplicador e o olhar do pesquisador	148
CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165
APÊNDICE	169
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Após alguns anos como alunos, somos capazes de perceber que tipos de aulas gostaríamos de ter ou não ter nunca mais. Quando nos tornamos professores, essa percepção que tínhamos enquanto aluno, permanece em nossas reflexões, ou ao menos deveria permanecer, pois assim, evitaríamos muitos conflitos por ora desnecessários vivenciados em sala de aula. Ao refletirmos sobre as aulas que gostaríamos de ter, deveríamos refletir sobre o professor que somos ou deveríamos ser. Essas constantes reflexões e inquietações vivenciadas a pouco mais de quinze anos de magistério teceram os caminhos para essa pesquisa.

O estudo sobre sequência didática iniciou-se em agosto de 2010 com a participação no Círculo de Pesquisa e Estudos das Fronteiras Teóricas para a Formação de Professores de Geografia, ligado ao LEMADI – Laboratório do Ensino e Material Didático – Departamento de Geografia, USP, coordenado pela Profa Dra Maria Eliza Miranda. O primeiro contato com o tema e a autonomia de cada docente em elaborar e aplicar a sua sequência didática motivou uma investigação mais abrangente e aprofundada sobre o desenvolvimento de capacidades e estímulos cognitivos que seriam capazes de evidenciar e aprimorar a oralidade e a escrita dos alunos utilizando os conteúdos da disciplina de geografia como um **meio** e não um **fim** para o processo de aprendizagem sem descaracterizá-la. A partir da elaboração de cartazes, da leitura de livros paradidáticos diversificados, debates regrados, participação dirigida dos alunos, ilustrações/charges críticas, jornais com relatos explicativos, cartas argumentativas, dentre outras práticas que já de praxe são pertencentes à rotina do professor em sala de aula, podemos evidenciar aqui uma conotação pouco explorada por uma quantidade significativa de professores: a

intencionalidade cognitiva que se quer atingir no aluno no fazer pedagógico docente, ou seja, muitos docentes agem metodologicamente de maneira instintiva e/ou intuitiva.

Partindo da observação de quem frequenta ativamente e diariamente a realidade da escola pública na rede de ensino do estado de São Paulo é evidente a existência do distanciamento entre a teoria e a prática com foco no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Tal evidência constitui o problema investigado nesta pesquisa.

Diante da evidência, duas hipóteses engendram a linha de estudos desta pesquisa:

- ∞ A falta de conhecimento específico, por parte do docente, em um determinado campo epistemológico, voltado para o desenvolvimento da inteligência e aprendizagem do aluno, pode interferir no aperfeiçoamento de uma melhor qualidade do desenvolvimento cognitivo do aluno.
- ∞ O conhecimento específico apreendido superficialmente pelo docente durante sua formação inicial, logo, não se estende a uma aplicabilidade efetiva.

Acredita-se que os fatores responsáveis pela metodologia embasada na intuição, estejam ligados ao não conhecimento de determinadas metodologias didático-pedagógicas, oriundos da própria formação ou pela falta de aprofundamento das teorias educacionais diretamente relacionadas a outras áreas do conhecimento.

Como forma de exemplificar a carência da formação ou o não aprofundamento dessas teorias, podemos mencionar a provável quantidade mínima de carga horária, estabelecida de forma diferente nas grades curriculares do Ensino Superior, em

algumas disciplinas, como Psicologia da educação, Metodologia de ensino/prática pedagógica e Didática que, trazem em comum, conteúdos importantíssimos sobre a apropriação e domínio da linguagem e do discurso pelo aluno, assim como, os aspectos cognitivos referentes ao desenvolvimento da aprendizagem, logo, da inteligência e sua relação com a licenciatura específica.

Ao mencionarmos a ausência de intencionalidade cognitiva que se quer atingir no aluno no fazer pedagógico docente, nos referimos a importância do professor ter consciência e clareza político e pedagógica sobre o professor que ele pretende ser e o aluno que pretende formar.

Acreditamos que o atual cenário educacional, vinculado ao avanço da tecnologia da informação e comunicação, desconsiderando a lógica de mercado, clama por uma intencionalidade da prática docente transcendente, isto é, mais do que formar alunos, formar sujeitos sociais, por meio do desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita que o aluno ainda não domina, ou domina parcialmente, a fim de fortalecer seu poder discursivo oral e escrito nas relações sociais nas quais se submeterá. Para isso, cremos na importância do fortalecimento da autonomia do trabalho do professor, acreditando que este, ao racionalizar tal fundamento, assumirá uma maturidade política e pedagógica sobre o profissional que quer ser e os alunos que quer formar, caminhando assim, para uma mudança de paradigmas que culmine em uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando defendemos uma intencionalidade na prática pedagógica, estamos nos referindo à educação formal e, com isso, consideramos importante a seguinte afirmação:

Não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem. Não se presta atenção às contribuições das teorias sobre como se aprende, mas em troca se utiliza uma determinada concepção. Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. **O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou o desconhecimento do fato de quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico.** (ZABALA, 1998, p.33, grifo nosso).

Ou seja, ao tratarmos das vivências pedagógicas na educação formal, Zabala (1998) muito categoricamente nos esclarece que, mesmo sem o domínio da intencionalidade pedagógica por parte do professor, este, já atua sob um marco teórico e muitas vezes é bem sucedido ao analisar o desempenho de seus alunos. Pensando nisso, o que se propõe é um planejamento de atividades sequenciais organizadas pelo docente¹ com a intencionalidade aqui proposta, acreditando que podemos dar um salto de qualidade na aprendizagem dos alunos, já que é fato que concebemos aprendizagem sem planejamento. Entenda-se aqui por “sem planejamento” a aula preparada às pressas, feita em instantes, onde o professor improvisa técnicas que já domina como solicitar ao aluno resumo ou o grifo de palavras importantes em um determinado texto e responder questionários de livros didáticos.

Acreditamos também que o professor ao dominar a intencionalidade da prática, seja capaz de propiciar em seus alunos, uma aprendizagem pautada no desenvolvimento ao estímulo de capacidades cognitivas por meio do conhecimento geográfico, isto é, ao grifar ou resumir um texto de conteúdo geográfico o professor ter a clareza dos domínios cognitivos que os alunos estarão desenvolvendo como: apropriação de vocabulário específico (geográfico), o significado de conceitos específicos (geográfico), a capacidade de associar e extrair o que é importante em

¹ Partimos do princípio que o docente é o principal autor das suas aulas.

cada parágrafo do texto considerando seu conteúdo (geográfico), a capacidade de relacionar fatos descritivos e levantar hipóteses para solucionar problemas apresentados no texto, dentre outros que, garantirão um salto na aprendizagem dos alunos.

Em suma, a racionalidade da intencionalidade na prática pedagógica do professor tem por objetivo reverberar que o processo de aprendizagem não se resume ao fazer pelo fazer, mas ter consciência sobre onde quer chegar com a atividade, e esta, portanto, precisa ser planejada, o que traz à tona a sua base teórica.

Justificativa e objetivos da pesquisa

Após quinze anos na educação, sendo dez deles trabalhados em regime de acúmulo de cargos (coordenação pedagógica e professora de geografia) não é difícil se inquietar com a realidade escolar. Durante todos esses anos de valiosa experiência adquirida é possível estabelecer diferentes olhares para um mesmo problema presente em todas as áreas do conhecimento: a aquisição e desenvolvimento da aprendizagem escolar. A escola é um espaço, ou ao menos deveria ser um espaço de construção do conhecimento. Essa frase é no mínimo provocativa, porém, ela é capaz de levar nós professores, ao ponto de, nos sentirmos incomodados. Incomodados com especificamente cinco palavras: “ou ao menos deveria ser”. Ao refletirmos preliminarmente sobre a afirmação do porque a escola muitas vezes não é um espaço de construção do conhecimento, podemos começar dizendo que, ainda que no caráter de simples observadores de nossa própria rotina profissional, ao olharmos para ela não somos capazes de responder,

mas, ao vivenciarmos a sua rotina não só somos capazes de responder, como somos de fato especialistas em dizer o que não é óbvio: a escola não é muitas vezes um espaço de construção do conhecimento, pois nela, estão presentes algumas rugosidades² que a desconecta dos princípios norteadores do atual cenário planetário Morin (2000). É importante ressaltar que o cenário atual, moderno, abarca o antigo, porém, como um ciclo temporal, é necessário o aperfeiçoamento do antigo para a existência de um novo presente, o mundo moderno. E a escola, por sua vez, na função de educação secundária, não pode permanecer ancorada ao passado diante de novos horizontes que já estão, há muito tempo, sendo explorados. Em outras palavras, o ensino público deve prover as mesmas garantias de qualidade de ensino já promovidas por grande parte de instituições de ensino privado.

Para sermos mais claros podemos exemplificar que a escola muitas vezes não é considerada um espaço de construção do conhecimento quando em sala de aula se reproduz teorias e práticas vinculadas a um saber pronto e acabado, sem estímulos a reflexão e proposições acerca do que está sendo estudado. Retomando a frase no mínimo provocativa e incômoda ao refletirmos sobre a construção do conhecimento, devemos compreendê-lo sobre a ótica holística e entendê-lo como complexo, no que tange a vasta dimensão de saberes que compõem a grade curricular da Educação Básica. Ora se na afirmação acima se destaca o conhecimento como algo complexo, eis que surge mais uma inquietação: porque trabalhar de maneira tão simplificada e ineficiente na escola? Antes de respondermos a esta questão minimamente provocativa e bastante incômoda novamente, é importante destacarmos que o sentido da palavra simplificada em nenhum momento aqui remete a uma desqualificação da aprendizagem, nem do

² Termo utilizado por Milton Santos que, nesta pesquisa, não corresponde ao significado do conceito atribuído pelo autor em sua obra.

profissional que a exerce, mas sim, ao pragmatismo colocado através de um discurso já impregnado ao professor da rede pública estadual onde se enfatiza a importância deste profissional ser um “facilitador” da aprendizagem em detrimento e ignorando a importância deste profissional ser um “mediador”, que, este discurso de mediador ao ser compreendido e interiorizado pelo profissional docente e ser posto em prática ganha mais eficiência que o outro.

Voltando ao último questionamento que indaga sobre por que trabalhar de maneira tão simplificada e ineficiente na escola, podemos ressaltar que em anos anteriores, até 2007, os alunos da rede pública estadual de São Paulo recebiam livros didáticos como suporte pedagógico para aprendizagem e a partir do ano de 2008 os alunos da mesma rede recebem além dos livros didáticos um Caderno com Situações de Aprendizagem por bimestre que contemplam os conteúdos apontados pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Pois bem, quando o professor não tem a liberdade nem as condições (financeira e temporal) para elaborar seu próprio material de trabalho, ele se submete a uma simplificação pedagógica, a um reducionismo didático-pedagógico que lhe foi impetrado por meio de um discurso macio e confortante de facilitar o seu trabalho e, logo, ele ser um professor-facilitador da aprendizagem dos seus alunos.

Diante de tudo isso, entendemos que o professor pode ir muito além do que lhe foi proposto, do que lhe foi dito como verdade. Portanto sugerimos que ao invés de um facilitador ele tenha a postura de um mediador. Para isso concebemos a definição de mediação: “... em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento”. (OLIVEIRA, 1997, p.26)

Com base nessa leitura algumas pessoas poderão pensar que isso é uma simples substituição teórica de palavras, porém, só é possível enxergar a diferença na aprendizagem dos alunos comparando-as na prática. Um ponto de destaque fundamental nesta pesquisa, já mencionado anteriormente, é a intencionalidade³ por parte do professor preocupado com o que seu aluno irá apreender. Nesse sentido o professor facilitador não trabalha integralmente e/ou conscientemente com a intencionalidade, devido a não relacionar a sua metodologia os aspectos cognitivos, já o professor mediador para trabalhar com aprendizagem efetiva dos seus alunos necessita integralmente da intencionalidade consciente do saber que pretende produzir e do saber a ser produzido em sala de aula adotando e definindo os critérios do desenvolvimento cognitivo a sua prática metodológica. Com isso podemos refletir que, se intuitivamente o professor consegue, em sua prática pedagógica constituir níveis satisfatórios na aprendizagem dos alunos, imaginemos o salto de qualidade e sofisticação na aprendizagem mediada intencionalmente que os alunos poderão atingir.

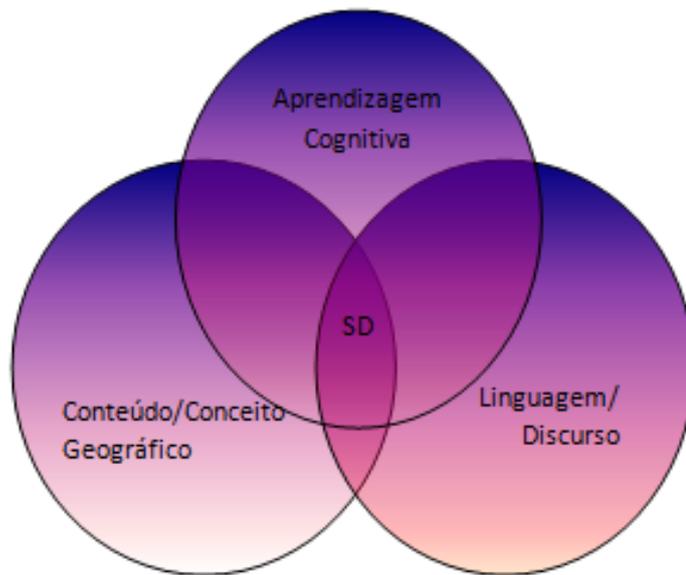
Mediante ao exposto, nessa pesquisa há a intenção de analisar a metodologia de elaboração e aplicação de sequências didáticas que possam corroborar com a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem na disciplina de geografia. Partindo desse pressuposto, a pesquisa caminha com o intuito de trazer uma contribuição muito rica e valiosa para a prática pedagógica e formação de professores no ensino de geografia.

Sendo assim, essa pesquisa nasce da necessidade de por em prática teorias educacionais que visam à melhoria da aprendizagem dos alunos, e que agregam em

³ Entende-se aqui por intencionalidade o conhecimento e o domínio de teorias de aprendizagem a serem postas em prática pelos profissionais da educação, relacionada à racionalidade nas ações. O contrário disso entende-se como intuição didático-pedagógica, que de certo modo, o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista. Zabala (1998).

seu caráter epistemológico as linhas de estímulo à linguagem, a mediação, as etapas cognitivas e sociointeracionista para a vida social dos indivíduos e, especificamente aqui para o ensino de geografia. Assim sendo, destina-se a descrever e analisar as etapas do processo de estudo e aplicação de uma metodologia de aprendizagem mediada, através da elaboração e aplicação de Sequências Didáticas, baseada no estudo de três bases teóricas destinadas a prática educativa formal: 1. Metodologia de sequências didáticas segundo os autores Schneuwly, Noverraz e Dolz; 2. Os processos cognitivos e sociointeracionista segundo Piaget e Vygotsky, nesta ordem; e 3. A concepção de linguagem e discurso segundo Mikhail Bakhtin atrelado à teoria da complexidade e religação dos saberes do sociólogo Edgard Morin.

O intuito aqui é propiciar clareza aos professores acerca dos caminhos escolhidos para produzir sua prática em estabelecer por meio da aplicabilidade da Sequência Didática um diálogo entre os autores e por em prática seus discursos através de um processo de intersecção, onde, o conteúdo/conceito geográfico estará atrelado à aprendizagem cognitiva mediada tendo como alicerce a linguagem/discurso que serão trabalhados de maneira bastante abrangente e complexa à medida que procura a religação dos saberes interdisciplinares perdidos historicamente Morin (2003). Espera-se assim, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e formação de professores de geografia da rede pública estadual de São Paulo. Esse diálogo se dá na Educação Básica, Ensino Fundamental II, no estudo da ciência geográfica, que além de possuir suas especificidades, estudadas na maioria das vezes numa linha fragmentada e dicotômica, possui, indiscutivelmente, um caráter social.



Fonte: Representação referente à intersecção de saberes a serem contemplados na Sequência Didática elaborada por SCANDELA SOARES, 2014.

- **Objetivos Gerais e Específicos:**

Diante do exposto, traçamos como objetivo geral, uma investigação voltada para as razões pela qual a escola, com ênfase, na sala de aula, lócus onde se desenvolve a prática pedagógica formal e a produção do conhecimento escolar, não se torna efetivamente espaço da produção do conhecimento geográfico e da apropriação dos discursos orais e escritos desta ciência. Objetivo esse, que será explicitado com maiores detalhes sobre os apontamentos que atrapalham e/ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem no Capítulo III, especificamente, no item 3.3 que tratará sobre a importância da sequência didática para o Ensino de Geografia.

Além do objetivo geral, mais seis, especificamente, complementam o norte deste trabalho.

Objetivos específicos:

1. Refletir sobre a preocupação com o efetivo ensino de geografia;
2. Discutir a importância de uma intencionalidade da prática;
3. Repensar a formação de professores de geografia a partir do estudo das práticas e discursos presentes na rede;
4. Contribuir para a melhoria do processo ensino – aprendizagem;
5. Analisar a metodologia da elaboração e aplicação de sequências didáticas para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem de geografia; e
6. Colocar em prática o discurso dos autores na sequência didática.

A fim de esclarecer melhor os seis objetivos expostos, dois objetivos específicos pontuais norteiam a reflexão e o entendimento sobre a sequência didática, a fim de identificarmos, se os professores desconhecem ou a rejeitam nas escolas, são eles:

- 1) Que contribuições às sequências didáticas poderão inferir na melhoria da aprendizagem dos alunos em relação ao domínio do discurso geográfico?
- 2) A formação inicial do professor de geografia contempla o estudo e o conhecimento de diferentes metodologias de práticas pedagógicas, dentre elas, a sequência didática, bem como a interrelação entre a mediação docente e a complexidade do conhecimento atrelada às teorias de desenvolvimento cognitivo dos alunos?

O instrumento da pesquisa: Sequência Didática

Diante do que foi abordado até o momento e levando em consideração todos os dados apontados, analisados e discutidos em Educação, principalmente pelos professores em reuniões de ATPC⁴ nas escolas públicas estaduais, um dos assuntos que mais inquietam docentes, estudiosos e especialistas educacionais é a compreensão do processo de aprendizagem que já se sabe, segundo teoria vygotskiana que, embora aprender seja um processo constante e inevitável, ele não ocorre de maneira homogênea entre os indivíduos inseridos. Também é fato indiscutível que todo mundo é capaz de aprender. Freire (1996) já nos passava essa ideia de que “não há saber maior ou saber menor, há saberes diferentes”⁵.

Partindo deste princípio, um instrumento de mediação voltado para a intencionalidade do saber aplicado em sala de aula pela autora e, nesta pesquisa, por outros docentes participantes é a seqüência didática. Tendo como estímulo a própria experiência da autora, surgiu então a necessidade de elaborar uma pesquisa voltada para a prática pedagógica de professores de geografia a fim de utilizarem as seqüências didáticas como instrumento de mediação para o ensino da ciência geográfica, acreditando ser um recurso metodológico eficiente na melhoria da aprendizagem dos alunos, que irão se favorecer cognitivamente não só na disciplina de geografia, como também em outras, pois, a seqüência didática trabalha com gêneros discursivo-textuais, orais e escritos, destacando a importância da linguagem na escola.

⁴ Aula de trabalho pedagógico coletivo. Resolução SE nº 8/2012.

⁵ Trecho extraído do texto: “A Canoa” cuja fonte bibliográfica é desconhecida, porém, em buscas didáticas em sites e/ou citações do texto encontram-se sendo de autoria do autor.

Desta maneira, ensinaremos geografia para os alunos a partir do estudo e análise de gêneros discursivo-textuais que irão enfatizar a oralidade e a escrita desses educandos obtendo como instrumento para o domínio dessas diferentes linguagens o conteúdo da disciplina de geografia previamente selecionado pelo professor partindo do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Assim, acreditamos que ao dominar um gênero discursivo-textual o aluno desenvolverá de maneira muito mais eficaz a leitura e a escrita adquirindo mais propriedade na elaboração de seus discursos oral e escrito.

Podemos então afirmar que estamos partindo de um estudo do conhecimento, na escala do complexo para o simples, onde o aluno estará religando os saberes⁶ já adquiridos previamente e nos ciclos educacionais anteriores, assegurando um contexto de inserção com o atual grau de cientificidade aqui proposto. Esse movimento mental realizado pelos alunos, de construir, desconstruir, religar e reconstruir conhecimentos, implica na formação da criticidade do aluno, que com a metodologia da sequência didática poderá ter seus discursos orais e escritos aperfeiçoados gradativamente e preciosamente com maior teor argumentativo sobre o conhecimento geográfico, devido ao domínio dos gêneros discursivo-textuais, favorecendo o estímulo a debates mais aprofundados que poderão refletir futuramente nas ações da vida social de cada um. Toda essa estrutura contribui também para por em prática a ação da interdisciplinaridade⁷, ponto de destaque na didática e prática pedagógica docente há muitos anos na rede estadual de ensino de São Paulo datado da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na qual muitos docentes em seus discursos a cada reunião semanal nas escolas, relatam a dificuldade em conseguir por em prática esta ação. Nessa perspectiva

⁶ MORIN, Edgar (2007) *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil 588 páginas.

⁷ Explicação do conceito no capítulo III.

podemos enxergar uma mobilização no campo educacional, especificamente, na escola que, parece possível de ser concretizada, a partir dessa religação de saberes com o contexto, porque passa a fazer sentido para o aluno conduzindo-o a entrar na atividade.

Método e procedimentos adotados na pesquisa

O método adotado no estudo se estabelece a partir da análise qualitativa da elaboração de sequências didáticas elaboradas por professores interessados em participar da pesquisa nas/nos séries/anos que escolherem do Ensino Fundamental II. Ambos os professores aceitaram participar da pesquisa a partir do convívio profissional e acadêmico com a pesquisadora e por possuírem afinidades com a mesma em relação às inquietações relacionadas ao ensino de geografia no atual cenário educacional.

Para uma análise mais minuciosa, foi considerado detalhadamente todo o processo de aplicação, explicitando seus entraves e possibilidades, com o intuito de contribuir com a melhoria da aprendizagem escolar, enfatizando o ensino de geografia na rede pública estadual de São Paulo.

Devido à dimensão do olhar do pesquisador e a grande quantidade de materialidade a ser analisada, optou-se por analisar a teoria e a prática de dois professores que atuam na mesma rede de ensino, porém, em localidades distintas, respeitando assim, as diferentes realidades vivenciadas na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. O cenário 1 corresponde a uma escola estadual localizada

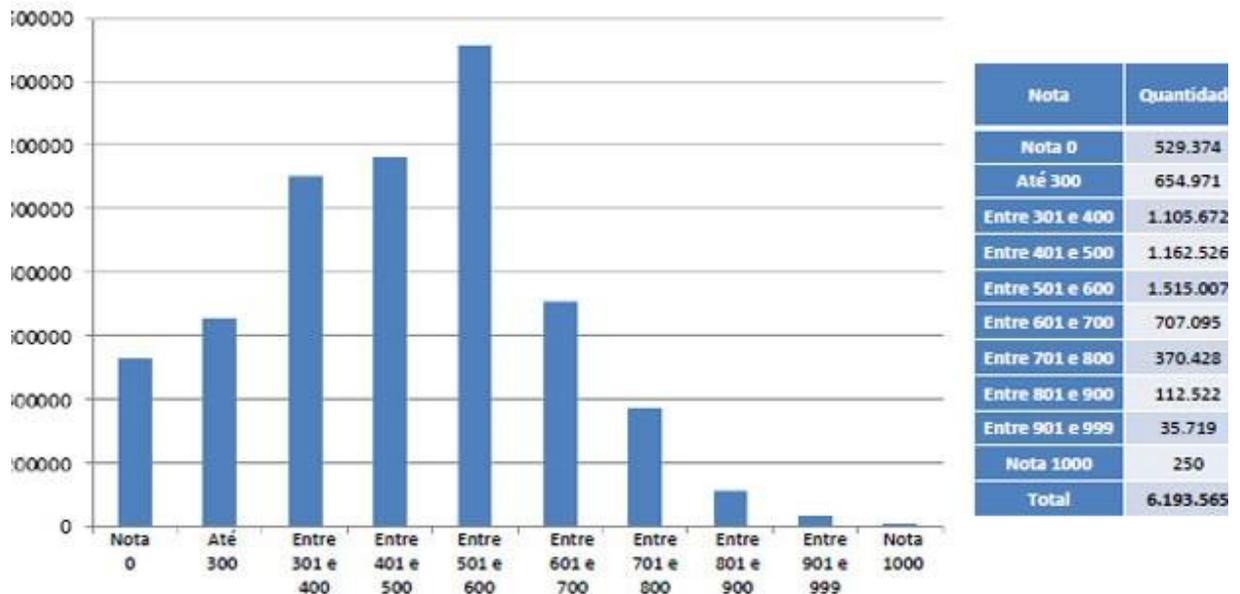
na zona leste da cidade de São Paulo. O cenário 2 corresponde a uma escola estadual localizada na grande São Paulo na cidade de Guarulhos.

Como dito anteriormente, as referências para este estudo são: a metodologia de sequências didáticas segundo os autores Schneuwly, Noverraz e Dolz; os processos cognitivos e sociointeracionista segundo Piaget e Vygotsky, nesta ordem; e a concepção de linguagem e discurso segundo Mikhail Bakhtin atrelado à complexidade dos saberes segundo Morin.

Os professores participantes receberam as orientações por escrito explicando a metodologia da Sequência Didática. No documento elaborado pela pesquisadora constam os objetivos, a finalidade, o esquema e a importância do desenvolvimento do gênero discursivo-textual. Foi solicitado aos professores trabalhar com o gênero dissertação, pois, o que se vê no dia a dia dos alunos nos leva a crer que grande parte deles apresenta maiores dificuldades em produzir este gênero.

Infelizmente, como sustentação para tal crença, foi divulgada recentemente, nos diversos meios de comunicação/informação o resultado do ENEM 2014 (Exame Nacional do Ensino Médio) que aponta que 529 mil candidatos obtiveram nota zero na redação. Como estamos nos referindo a Educação Básica, este indicador representa significativamente, a fragilidade da produção textual dos alunos durante todo o percurso da Educação Básica no cenário brasileiro. Observemos o gráfico:

Balanço das redações dos participantes



Fonte: Reprodução/Inep.(13/01/2015).

Dentre os motivos apontados pelo Ministério da Educação para justificar os resultados das notas zero, estão: “fuga ao tema, cópia do texto motivador, texto insuficiente, não atendimento ao tipo textual indicado, partes desconectadas, textos que “ferem” os direitos humanos, e outros motivos não divulgados.” (SALOMÃO, g1.globo.com/educação, 13/01/2015).

Os critérios adotados para correção da redação no ENEM se fundamentaram no domínio de cinco competências. Cada uma variava de 0 a 200 pontos, totalizando o máximo de 1000 pontos. São elas:

O tema da redação do Enem 2014 foi "**Publicidade infantil no Brasil**". A nota de redação vai de 0 a 1.000 pontos. Um bom texto para ganhar nota 1.000 deve cumprir bem cinco competências exigidas pela redação do Enem. Cada competência tem cinco faixas que vão de 0 a 200 pontos. **Competência 1:** Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita. **Competência 2:** Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. **Competência 3:** Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. **Competência 4:** Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação. **Competência 5:** Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.(g1.globo.com/educação, 13/01/2015).

Diante dos fatos apresentados, a pesquisa está pautada na análise de duas produções textuais individuais dos alunos, ou seja, produções iniciais e finais conforme mostra o esquema na página 75, bem como na análise e comparação da elaboração e aplicação das sequências didáticas pelos professores de geografia participantes. Para analisar a elaboração e aplicação das sequências elaboradas pelos professores, a pesquisadora se norteou pelos questionários e pelas entrevistas com os mesmos e considerou a análise da grade curricular das universidades onde cada um cursou a formação inicial.

Para analisar a produção textual dos alunos, a partir do gênero discursivo-textual dissertação e, diagnosticar seus possíveis avanços após a aplicação da metodologia apresentada, a pesquisadora elaborou sete critérios pautados na relação entre Geografia e Linguagem a serem observados nas dissertações. São eles: 1. Ideia principal; 2. Vocabulário geográfico; 3. Conceitos e conteúdos geográficos internalizados; 4. Causa e consequência do problema geográfico que dá vida ao enunciado; 5. Fatos/Argumentos; 6. Contextualização; 7. Inferência. Na finalidade de identificar melhor o desenvolvimento de cada aluno foi elaborada uma simples e didática classificação que informa se o aluno atende ao critério proposto, se atende parcialmente ou não atende ao critério.

Após as aplicações individuais a autora estabeleceu uma análise importante sobre as aplicações realizadas por diferentes professores e analisou também a importância da sequência didática ser elaborada pelo próprio docente aplicador a partir do domínio da intencionalidade na prática.

Eixos da Pesquisa

Considerando a necessidade de uma comunhão entre os paradigmas da Educação e da Geografia, a fim de estabelecer um ensino de geografia que, culmine em uma prática pedagógica híbrida e holística, partimos do pressuposto da ótica de Mézàros (2008) onde tece que a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida e, vai além, nos ensina que devemos pensar a sociedade tendo como ponto de partida o ser humano.

Acreditando também, assim como Mézàros (2008), na importância dos educadores se constituírem como atores políticos, na superação da lógica desumanizadora do capital, que têm no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Concordamos com o autor que, educar tem o significado de resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas emancipatórias.

Isso, nos leva a apreciar a importância da autonomia do trabalho docente, resistindo a imposições verticais materializadas num conjunto de instrumentos de situações de aprendizagens, implementadas sob um discurso floreado, que mascara as reais intencionalidades e que, objetivam amalgamar a profissionalização técnica

do trabalho do professor, com a lógica desumanizadora positivista. Em outras palavras, faz com que o professor aceite passivamente tais imposições, interpretando-as equivocadamente, ou seja, interpreta como uma sobrequalificação o que de fato é uma proletarização.

Em contraponto as imposições mascaradas, concebemos a importância e clareza sobre a profissionalidade do trabalho docente. Desse modo, entendemos por profissionalidade:

[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo [...] Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão. (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Seguindo essa linha ideológica, o desenvolvimento desta pesquisa está pautado em bases teóricas sólidas que abordam estudos sobre os processos cognitivos, sociointeracionista, intervenção pedagógica e a concepção de linguagem e discurso segundo Piaget, Vygotsky e Bakhtin relacionando-as ao ensino de geografia com destaque as obras de Castellar e Cavalcanti; as diferentes ideologias da ciência geográfica e as transformações no ensino de geografia no Brasil com destaque as obras de Ruy Moreira e Lacoste; aprendizagem por meio do estudo e aperfeiçoamento dos gêneros discursivo-textuais segundo os autores suíços Schneuwly, Noverraz e Dolz; e a formação didático-pedagógica nas Licenciaturas, segundo Zabala, com olhar direcionado a teoria na formação do professor de Geografia e suas reais possibilidades de prática que atendam as bases da complexidade e interdisciplinada como propõem Morin e Fazenda.

A partir do movimento, de colocar esses estudos teóricos em prática, de acordo com a metodologia ora apresentada, serão discutidos três eixos:

1. Teorias de Desenvolvimento e sua relação com a aprendizagem em geografia;
2. As transformações no Ensino de Geografia; e
3. A metodologia da Sequência Didática e a formação de Professores de Geografia.

Assim, essa pesquisa está estruturada em três capítulos. O primeiro capítulo tece a importância dos estudos sobre os processos de desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos, dando ênfase, ao desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Esses estudos se alinham desde ao processo inicial de assimilação, as diferentes dimensões e relações entre os sujeitos, bem como a apropriação e aperfeiçoamento da linguagem. Para tanto, os autores que compõem a discussão são Piaget, Vygotsky e Bakhtin.

No segundo abordaremos as transformações vivenciadas no Ensino de Geografia levando em consideração a história do pensamento geográfico, especificamente, no Brasil por meio da matriz do pensamento aos dilemas na prática educativa que elucidam o desalinhamento entre a Geografia Clássica e a Geografia Crítica bem como o desalinhamento da Geografia Acadêmica e Escolar no fazer pedagógico.

O terceiro e último capítulo tem a finalidade de interligar os saberes apresentados no primeiro e no segundo capítulo por meio da apresentação detalhada da prática do instrumento de estudo dessa pesquisa, isto é, a metodologia da aplicabilidade da Sequência Didática. Nele, se estabelece a relação entre a Sequência de Didática e o Ensino de Geografia notoriamente destacando sua importância.

CAPÍTULO I

Teorias de desenvolvimento da inteligência e sua relação com a aprendizagem: as contribuições de Piaget, Vygotsky e Bakhtin para o ensino de geografia.

Definir aprendizagem não é um problema para o professor. O entrave é a capacidade de compreender como ocorre o processo de desenvolvimento da mesma e relacioná-la ao conhecimento específico de sua disciplina, já que é indiscutível, devido à comprovação científica, que esse desenvolvimento ocorre em níveis e tempos distintos a cada indivíduo. Quando o professor tem a sua frente uma turma que possui cerca de trinta alunos, e este profissional, por sua vez, possui um conhecimento superficial sobre o referencial da corrente piagetiana, ele pode afirmar que possui trinta organismos na turma, que aproximadamente encontram-se na mesma fase de maturação cerebral propícia a uma seleta organização de conteúdos aquela faixa etária que socializarão e reorganizarão os saberes pré-estabelecidos por ele partindo de fases e saltos de inteligência.

Esse mesmo professor ao aperfeiçoar seus estudos sobre as teorias de desenvolvimento da aprendizagem, ao entrar em contato com a corrente vygotskiana enxergará nestes trinta organismos, trinta cérebros, que por meio do sociointeracionismo obterão o desenvolvimento de sua inteligência e de suas capacidades de aprendizagem acentuadas pela mediação entre sujeito e o mundo por meio dos sistemas simbólicos – signos rumo ao desenvolvimento de funções psicológicas mais sofisticadas e complexas tornando suas abstrações (pensamento) objetos concretos por meio da linguagem.

Por meio da coerência, clareza e da precisão na mediação da aprendizagem desses trinta alunos, o professor passa a enxergá-los como sujeitos e, contudo ao se apropriar da corrente bakhtiniana se preocupa com a importância do aprimoramento da linguagem a fim de constituir na formação de sua turma trinta sujeitos discursivos. Todo esse processo ocorre em uma aula de geografia, com conteúdos específicos à ciência geográfica extremamente importantes não só para o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno mas também para o desenvolvimento crítico-argumentativo dos alunos, aprimorando o discurso geográfico de cada um deles.

Os desdobramentos deste capítulo se perpetuam na complementação de uma teoria em relação à outra, mostrando como ocorre o desenvolvimento da aprendizagem levando em consideração os aspectos naturais, sociais, cognitivos e discursivos do indivíduo.

1.1 A teoria de desenvolvimento cognitivo e as fases de aprendizagem segundo Piaget: contribuições para o ensino de geografia

Jean Piaget nasceu na Suíça no ano de 1896. O ponto forte de sua obra é marcado pelos estudos da Psicologia da Inteligência que se perpetuou no século XX. Ao contrário do que muitos pensam Piaget não escreveu sua obra voltada para a pedagogia, mas sim, voltada para os estudos sobre os processos cognitivos dos seres humanos levando em consideração fatores biológicos (internos) e sociais (externos). Sua teoria é muito consistente no que tange aos aspectos da afetividade, da moral e da educação no desenvolvimento gradual da inteligência humana, realizando assim, um estudo crítico desse conhecimento científico. Em seus estudos destacou a importância da epistemologia genética, ou seja, utilizou-se da filosofia do conhecimento da construção da evolução da gênese do desenvolvimento da inteligência do homem. Em outras palavras embasou seus estudos experimentais na análise a partir da observação das crianças. O fato de dedicar grande parte de suas pesquisas a partir da análise do desenvolvimento cognitivo das crianças e, por conseguinte de seus comportamentos, isso não cerceia o principal objeto de estudo de sua obra que está pautada sobre como é que os homens constroem o conhecimento, isto é, como o conhecimento evolui na dimensão cognitivo? Por quais etapas e processos essa construção se dá?

A teoria de Piaget a partir da experimentação evidencia que o estudo do conhecimento lógico não é nato, ele é desenvolvido. Sendo assim, a inteligência sempre é um ato intencional. Para o autor a inteligência pode ser organizada a partir de dois aspectos: função e estrutura. A primeira se destaca como sinônimo de adaptação, ou seja, podemos exemplificar considerando a naturalidade da busca

pela sobrevivência do sujeito ao meio em que vive bem como a necessidade de ter de adaptá-lo e por conseqüência alterá-lo para a própria sobrevivência, até mesmo enquanto espécie. Já a segunda remete a organização da inteligência, que pode variar de simples a complexa. Um ponto interessante na teoria piagetiana demonstra que não é o acúmulo de informações o responsável pelo crescimento da inteligência, mas sim a capacidade de reorganização desta. Podemos facilmente compreender tal afirmação no momento em que tomamos conhecimento de seis conceitos fundamentais explicitados em sua teoria, são eles: Assimilação, Acomodação, Equilibração, Abstração Empírica, Abstração Reflexiva e Estágio.

Entende-se por assimilação a capacidade do indivíduo de interpretar o objeto de conhecimento de seu meio. É a maneira de se obter informações de um determinado objeto de conhecimento a fim de estabelecer uma organização mental, cognitiva.

O conceito de acomodação está relacionado às estruturas mentais do indivíduo, ou seja, é a capacidade de organização e reorganização cognitiva.

Equilibração é um conceito que está relacionado com o significado da palavra equilíbrio que possui intrinsecamente uma representação de estabilidade. Piaget justamente contrapondo essa idéia estática optou pela denominação de equilibração com o propósito de representar a dinâmica existente na estrutura mental de cada ser individualmente. Dito de outra forma o movimento mental realizado pelo sujeito o leva a entrar em contato com o objeto novo de conhecimento entrando num estado de conflito interior, buscando após esse processo dinâmico, a estabilidade necessária para que sua estrutura mental se reorganize. A simplificação desse conceito, ora discutido no cotidiano escolar, mas especificamente, nas reuniões

pedagógicas que tratam sobre o desenvolvimento da aprendizagem, tornou-se popularmente relatado pelos docentes como processo de equilíbrio – desequilíbrio – equilíbrio.

O conceito de abstração empírica é a capacidade do sujeito em retirar informações de um determinado objeto de conhecimento e pensar a sua maneira de se relacionar com este objeto.

Abstração reflexiva é a capacidade desenvolvida pelo indivíduo de refletir sobre suas próprias ações em face do objeto de conhecimento.

Por fim, o conceito de estágio⁸, um dos mais conhecidos e estudados, principalmente na pedagogia. Esse conceito demonstra que o desenvolvimento da inteligência se dá por rupturas, isto é, a inteligência não se desenvolve de forma linear, o seu desenvolvimento lógico é superado por um estágio superior. Assim sendo, a criança percorre uma complexidade de evolução cognitiva. A inteligência apresenta saltos de qualidade a cada mudança de estágio. Piaget identifica três divisões de estágio: Sensório – Motor, Pré – Operatório e Operatório.

O primeiro estágio denominado Sensório – Motor compreende a idade correspondente da criança de 0 a 2 anos. Esse estágio tem como característica o não domínio da linguagem por parte da criança que por sua vez, apresenta uma inteligência pautada na prática de suas percepções e ações. A criança aprende muito com próprio corpo, seu primeiro objeto de conhecimento. É o período de construção do referencial dos objetos que constituem seu meio de vivência, geograficamente falando, os objetos de conhecimento presentes no espaço

⁸ No período tecnicista a escola se apropriou dos estágios piagetianos para organizar a seriação da aprendizagem ignorando parte de sua pesquisa que trata sobre os processos de aprendizagem. Coll (2009).

geográfico que a cerca. Neste estágio a criança passa a construir o real percebendo que os objetos do mundo interagem entre si, inicia o conceito de causalidade bem como as primeiras noções de espaço e tempo, porém, não domina ainda a configuração espacial de um determinado objeto, por exemplo, se mostrarmos objeto sempre na mesma posição a uma criança e a seguir invertermos a posição deste, nesta fase, a criança não conseguirá situá-lo.

O segundo estágio denominado Pré – Operatório corresponde à idade de 2 a 7 anos. Este estágio cobre toda a fase Pré-Escolar da criança, sua inteligência dá um salto qualitativo. Essa fase é caracterizada pelo aparecimento da representação e da linguagem. A criança sai do seu mundo familiar, percebe os outros, percebe que não existe só ela, porém, com cuidado podemos afirmar que é egocêntrica, pois suas ações implicam em conceber que o mundo gira em torno dela já que tem dificuldade em perceber o ponto de vista do outro. Interage com os objetos de conhecimento e coloca sentimento nos objetos inanimados (conceito de animismo). Ainda não é capaz de perceber que pode retomar mentalmente ao ponto de partida, mas ao trabalhar com as representações obterá os estímulos necessários ao desenvolvimento das operações mentais de assimilação, acomodação e equilíbrio que em fase posterior propiciarão tal percepção. Ao entrar no mundo da linguagem a criança está inserida nos processos de comunicação e passa a conceber uma competência discursiva, que nada mais é que a socialização da inteligência. Nesta faixa etária a criança ainda tem dificuldade de entender a existência de um bairro dentro de uma cidade, pois não tem maturação ainda para compreender e comparar o todo com a parte.

O terceiro e último estágio denominado Operatório corresponde ao momento em que a criança torna-se capaz de agir sobre o mundo por meio de suas ações

intrinsecamente relacionadas as representações por ela interiorizadas. Nesse processo operacional mental é possível reverter uma ação, pensar sobre a prática da ação e sua possível anulação. Novamente podemos constatar um novo salto na qualidade da inteligência do indivíduo que passa a adquirir a competência de retomar ao ponto de partida, dificuldade apresentada na fase anterior. Esse estágio compreende a faixa etária iniciada aos 7 anos de idade em diante e, é dividido em dois momentos por Piaget. São eles: Operatório Concreto (dos 7 aos 12 anos) e Operatório Formal (12 anos em diante). Ambos apresentam como semelhança o pensamento através da lógica e possuem ação interiorizada reversível. O primeiro é marcado pela presença forte de reversibilidade, o pensamento é focado mais na objetividade. Já no segundo o pensamento é capaz de trabalhar com hipóteses abrangendo um maior poder de abstração. Nesta fase que culmina com o período da adolescência o indivíduo atinge seu mais alto grau de desenvolvimento cognitivo, tornando-se capaz de apresentar um raciocínio hipotético-dedutivo e também a concepção de julgamentos. Os estudos da presente pesquisa se dão justamente neste estágio do desenvolvimento da inteligência bem como nos processos de aprendizagem que dela fazem parte.

Em linhas gerais podemos afirmar segundo Piaget, que a inteligência começa a se estruturar muito antes da linguagem, pois quando a criança começa a falar, ela o faz mediante o mundo construído anteriormente. É fato que existe uma inteligência pré-verbal e, é fato também demonstrado pelo autor que, assim como se desenvolvem a inteligência e o conhecimento em cada um dos estágios ora apresentados, o juízo moral também evolui, ou seja, ele também passa por estágios de anomia, heteronomia e autonomia.

Ao realizarmos a transposição dos conhecimentos piagetianos para o ensino de geografia no que tange o estágio denominado Pré – Operatório correspondente a idade de 2 a 7 anos e os estágios Operatório Concreto correspondente a idade de 7 a 12 anos e o Operatório Formal acima de 12 anos, podemos tecer uma analogia sobre o aprendizado dessa ciência no ciclo I (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) e no ciclo II (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental). Podemos constatar que no ciclo I, na maioria das vezes, o conhecimento geográfico não é aprofundado, por sua vez, algumas etapas de desenvolvimento cognitivo espacial dos alunos, nesta fase, sofre de absenteísmo, sofre de uma carência demasiada, que vai se perpetuando no segmento dos estudos do aluno e que de certo modo precisa ser superada no decorrer dos ciclos escolares do aluno. Com isso, é fato que, queimam-se e pulam-se etapas de estímulos necessários ao desenvolvimento de capacidades a serem exercitadas nos alunos por meio do estabelecimento da relação cognitiva entre o significado (pensamento) e o significante (desenho) (Castellar, 2005), como noções de orientação, proporção, referências, legenda, reversibilidade, relações espaciais, capacidades essas, específicas dos primeiros contatos com a linguagem cartográfica. Segundo Castellar (2005, p.213): “Essa relação entre significante e significado é importante para a geografia uma vez que auxilia no entendimento da legenda, quando o aluno deve decodificar os signos utilizados em um mapa cognitivo”.

Esse processo mental de situar-se no espaço-tempo, identificar os elementos que compõem o espaço como representações sociais, estabelecer comparações entre lugares no espaço geográfico, decodificar todas as informações e convertê-las em conhecimento por meio de argumentações e discursos são essenciais na prática do Currículo de Geografia para uma valiosa contribuição no desenvolvimento

cognitivo dos alunos. O professor de geografia ao compreender e se apropriar da teoria piagetiana, tendo clareza de que, de acordo com Castellar (2005, p.214): “o processo de assimilação e acomodação constituem dois pólos de equilíbrio do pensamento da criança” onde esta, torna-se capaz de criar atividades lúdico-pedagógicas onde se trabalhará o concreto e o abstrato articulando o saber psicopedagógico com o saber geográfico construindo de fato conhecimento com seus alunos em qualquer ano/série pertencente ao ciclo da Educação Básica. A organização das atividades do professor será estruturada na sequência didática elaborada por ele, entendendo aqui que essa organização metodológica seja capaz de suprir as defasagens apresentadas pelos alunos no decorrer do Ensino Fundamental oriundos da carência e absenteísmo aos estímulos necessários há seu tempo.

1.2 A teoria de desenvolvimento cognitivo a partir da mediação e sociointeracionismo de Vygotsky: subsídios para a construção do conhecimento geográfico.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu na Bielorrússia em 1896. Dedicou-se há várias áreas de estudo em sua formação, dentre elas destacamos aqui a atuação como professor e pesquisador nas áreas da psicologia e da pedagogia, teorias de estudos e análises desta pesquisa.

Vygotsky, diferente de Piaget, direciona os estudos de suas pesquisas à área da Educação. O autor enfatiza a relevância do processo de interação pedagógica e vai além, destrincha sobre a valorização da intervenção didática – pedagógica

demonstrando que a intencionalidade no desenvolvimento dos indivíduos, sobretudo das crianças, é importantíssima para um desenvolvimento cognitivo pleno.

Vygotsky influenciado pelo materialismo histórico dialético destaca em sua pesquisa sobre o desenvolvimento que, o meio não determina o que o indivíduo irá receber dele, assim como, o mundo psíquico também não nasce com o indivíduo. A interação social e os desencadeamentos do processo de mediação são os responsáveis pela formação e constituição do indivíduo enquanto sujeito social. Para isso, Vygotsky delimita quatro substratos⁹ do desenvolvimento no plano genético, a fim de entender como se dá o desenvolvimento dos indivíduos, são eles: Filogênese, Ontogênese, Sociogênese e Microgênese.

A Filogênese trata sobre os estudos referentes às características da espécie humana. Este estudo aponta as capacidades que serão possivelmente alcançadas pela espécie bem como as prováveis limitações ocasionadas pelo seu aspecto genético, ou seja, pela análise orgânica do corpo. Como Vygotsky estava preocupado em estabelecer uma nova psicologia e por ter aprofundado seus estudos em Neuropsicologia, estudou também casos específicos sobre deficiência física e mental, fica evidente que, ao considerar a filogênese como um dos aspectos fundamentais no desenvolvimento dos indivíduos, direciona seus estudos para o conhecimento do cérebro chegando à conclusão que este é um órgão bastante flexível, ou seja, capaz de se adaptar a situações diferentes. Sendo assim, dependendo dos estímulos e interações que este órgão possa ter funcionará desta ou daquela maneira.

⁹s.m. Filosofia. Aquilo que forma a parte essencial do ser, sobre que repousam seus atributos. Dicionarioaurelio.com.

A Ontogênese direciona o olhar para o microcampo da Filogênese, isto é, se na Filogênese o olhar é macro no que tange a espécie humana, na ontogênese o olhar é micro, não no aspecto reducionista, mas sim no olhar mais apurado ao indivíduo da espécie considerando seu processo de desenvolvimento natural.

A Sociogênese se debruça sobre a história produzida pelo meio cultural na qual o indivíduo está inserido. Nesse aspecto considera-se a organização do pensamento dos indivíduos pertencentes à determinada cultura a fim de compreender as potencialidades psicológicas agregadas a determinado grupo.

Por fim, a Microgênese que em linhas gerais está diretamente ligada, ao olhar apurado, ora já mencionado, reflete a importância de olhar minuciosamente para um determinado aspecto do sujeito social, com a clareza da razão para compreender que cada fenômeno psicológico tem a sua história. Destaca-se aqui, a especificidade de cada ser/indivíduo, reforçando a tese de que nenhum sujeito social é igual ao outro.

No intuito de explicar o processo de desenvolvimento cognitivo humano, Vygotsky traça uma linha aparentemente determinista definidas na filo, na onto e na sociogênese, porém, quebra totalmente essa linha aparente quando define com clareza que a microgênese estuda a essência singular do indivíduo dentro da espécie. Essa singularidade é constituída por meio de dois instrumentos técnicos da socialização: a mediação e o sociointeracionismo.

Para Vygotsky a ideia de mediação é a ideia de intermediação que possui significado diferente de interação. Entende-se por interação o ato de envolvimento entre dois ou mais indivíduos. Já intermediação remete a ação de um indivíduo em

mediar, tendo a capacidade de intervir, de interferir, de localizar-se dentro de um processo de interação interposta entre uma situação e outra. (Oliveira, 2008).

Neste sentido podemos entrelaçar a teoria vygotskyana com a prática educativa da geografia a partir da preparação da aula do professor pela metodologia da sequência didática. Quando pensamos na elaboração de uma aula de geografia, tendo por critério o conhecimento a ser construído com base no Currículo oficial do Estado de São Paulo, levando em consideração as capacidades cognitivas apresentadas nos PCNs e a formação do aluno como sujeito discursivo capaz de assimilar, acomodar, equilibrar, construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento através das relações sociais do meio em que se encontra inserido é importante atentarmos para a seguinte reflexão:

As funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolvem-se na sua relação com o meio sociocultural, relação essa que é mediada por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio. (CAVALCANTI, 2005, p. 187).

No item anterior evidenciamos a carência de estímulos às capacidades cognitivas necessárias aos estágios Pré-Operatório e Operatório Concreto e Formal. No mesmo capítulo ressaltamos a importância desses estímulos por meio de atividades lúdico-pedagógicas voltadas para a representação social de cada aluno representada pelos seus significados e significantes. Apontamos também que a sequência didática, no caso da carência de estímulos cognitivos, pode auxiliar o aluno a qualquer tempo de seu ciclo educacional a religar cognitivamente as funções ora em defasagem. Pois bem, ao tratarmos sobre as funções mentais superiores

citadas por Cavalcanti (2005) referente à percepção, memória e pensamento devemos apurar nosso olhar para um ensino de geografia voltado para o letramento do mundo, ou seja, voltado para a ótica da leitura e interpretação do mundo pelo objeto de estudo desta ciência, o espaço geográfico.

É nessa concepção abrangente que o professor de geografia tem a liberdade de elaborar suas aulas pela metodologia da sequência didática, articulando o conhecimento geográfico com as mediações semióticas¹⁰ (linguagens, experiências e contexto cultural), necessárias ao aprimoramento do aluno enquanto sujeito social em constante formação.

As contribuições de Vygotsky para o ensino de geografia se encaixam perfeitamente na metodologia da Sequência Didática, pois, agregam dois fatores fundamentais de sua teoria na prática da metodologia proposta, são eles: o socioconstrutivismo e a zona de desenvolvimento proximal.

De acordo com CAVALCANTI:

A perspectiva socioconstrutivista (...) concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento (...). Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser "inserido" no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo. (CAVALCANTI, 2005, p. 199).

¹⁰ Segundo Cavalcanti (2005, p. 189): "A mediação semiótica, por sua vez, é uma mediação social, pois os meios técnicos e semióticos (a palavra, por exemplo) são sociais".

Dentro dessa perspectiva socioconstrutivista entende-se que cada aluno tem um tempo de aprendizagem, isto é, de acordo com as relações vivenciadas no meio social, a aprendizagem de cada indivíduo possui diferentes níveis de variação. Sendo assim entende-se por zona de desenvolvimento proximal:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes". (VYGOTSKY, 1984, p.97 apud CAVALCANTI, 2005, p. 194).

A junção dos fatores socioconstrutivistas e da zona de desenvolvimento proximal permitem ao professor de geografia elaborar sua aula observando minuciosamente o nível de aprendizagem dos alunos das turmas que leciona. Para isso, ele deve elaborar critérios para tal análise. A metodologia de trabalho da sequência didática, a ser detalhada no capítulo III, por meio do olhar técnico elaborado a partir de critérios desenvolvidos pela pesquisadora, permite ao professor, criar ideias para elaboração de seu próprio diagnóstico que, servirá de subsídio para preparação da sequência de atividades didático-pedagógicas a fim de avançar nos níveis das variáveis de cada aluno, aperfeiçoando as funções cognitivas já dominadas e estruturando as funções defasadas ou não dominadas. Esses termos teóricos, posteriormente, serão exemplificados na análise da aplicação da sequência didática.

1.3 Bakhtin: Desenvolvimento da linguagem e sujeito discursivo em geografia

Mikhail Bakhtin (1895-1975), de origem russa, foi considerado por muitos intelectuais como um teórico e historiador da literatura. Influenciado pela literatura marxista teceu uma epistemologia embasada nos atos humanos. Analisou e ponderou as atitudes humanas dentro de uma perspectiva sócio-histórica que parte do geral ao particular. Ética e estética são eixos fundamentais de sua pesquisa. O aprofundamento de seus estudos nessa linha desencadeou uma análise mais apurada sobre o conceito de sujeito.

Bakhtin e os membros de seu Círculo concebem a linguagem em consonância com a teoria de Vygotsky, ou seja, de acordo com Sobral (2006) “ a consciência depende da linguagem para formar-se e manifestar-se”. Portanto, as trocas de experiências vivenciadas do indivíduo com o mundo e com ele mesmo serão responsáveis pela constituição de sua consciência e visão de mundo. A maneira como o indivíduo apreende o mundo em suas variadas categorias irá situá-lo no espaço-tempo. Para Bakhtin o desenvolvimento da linguagem ocorre a partir dos fenômenos sócio-históricos presentes no meio em que o indivíduo convive, portanto, a linguagem se desenvolve a partir de um processo de diálogo com o outro, denominado por ele de dialogismo, e, nesse sentido, possui essencialmente um caráter ideológico e cultural.

Para melhor compreender essa concepção é importante considerarmos que:

[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (...). Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2010, p. 261-262).

Nessa perspectiva, a formação do futuro sujeito social, engloba o conceito de inserção e, partindo do princípio bakhtiniano, os enunciados individuais precisam atender um nível estável de produção do discurso dentro de um determinado gênero discursivo. Isso quer dizer que, para se atingir tal estabilidade a ponto de inserir o sujeito discursivo na sociedade, precisamos de uma educação na esfera secundária que, seja capaz de promover a formação de um sujeito social apto a intervir racionalmente na esfera pública, no ambiente cultural da sociedade, adquirindo a capacidade de modificá-la em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Evidentemente aqui, nos referimos a importância do desenvolvimento desta capacidade e estabilidade discursiva do aluno, ser desenvolvida na escola, na sala de aula, pois, temos de ter clareza que uma prática discursiva é uma prática social. Logo, o professor deve refletir e usar do princípio da intencionalidade sobre qual discurso ele quer produzir com seu aluno e para isso, deverá selecionar o gênero discursivo-textual a ser trabalhado, com a finalidade de construí-lo e aperfeiçoá-lo nos alunos, a fim de promover realmente a formação e a inserção do mesmo como sujeito social.

É a partir da ideia de Bakhtin (2010) que podemos dar um novo enfoque ao ensino de geografia no que tange a construção e domínio do discurso geográfico.

Relacionando a teoria bakhtiniana com o ensino de geografia podemos reverberar que os conteúdos geográficos são meios para a constituição da aprendizagem de conceitos, já o aprendizado por meio da utilização de gêneros discursivo-textuais¹¹ são fins na constituição do domínio de uma aprendizagem pautada nas capacidades abstratas de produção oral ou escrita, posteriormente materializadas por meio da linguagem e do discurso, ou seja, a sofisticação de mecanismos cognitivos mais complexos.

Bakhtin (2010) aponta para a construção do conhecimento a partir de um diálogo direto, denominado dialogismo. Ao entrelaçarmos sua base teórica com a psicanálise e demais ciências, especificamente aqui, a geográfica, podemos afirmar que, esse entrelaçamento é fundamental nessa pesquisa, pois, esse processo todo é contemplado numa sequência didática.

O dialogismo está intrinsecamente relacionado à ação do sujeito nas diferentes esferas sociais. Para tanto Bakhtin (2010) destaca três segmentos distintos sobre dialogismo:

- a) Como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;
- b) Como princípio da produção dos enunciados,/discursos, que advêm de “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;
- c) Como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito. (SOBRAL, 2006, p.106).

¹¹ A definição sobre os gêneros será apresentada no capítulo III.

Tais princípios demonstram a complexidade dialógica entre os sujeitos. Essa complexidade está presente no dia-a-dia do ser humano, logo, no dia-a-dia dos alunos, portanto, se faz necessário um ensino de geografia que não ignore tal conceito com tamanha complexidade.

Ao buscar em Bakhtin subsídios para um ensino de geografia holístico é importante considerarmos seu conceito de exotopia. A exotopia é o ato de regulação da atividade crítica do sujeito. Em outras palavras:

Na perspectiva bakhtiniana, trata-se do conceito de exotopia, que carrega em seu bojo uma visão particular das ciências humanas em que pesquisador e pesquisado assumem **um caráter dialógico, estabelecendo um estado de tensão entre ambos, revelando elementos antes imperceptíveis** de um determinado contexto (Amorin, 2006). A tentativa de entender o outro, de dialogar com ele, de compreender seu processo de constituição sócio-histórico-cultural e, posteriormente, a busca de um acabamento que permita ao geógrafo uma síntese e uma totalização, cria uma nova possibilidade de compreensão e intervenção na realidade local e global, através de uma produção de sentido para a globalização. (SPEGIORIN, 2007, p. 52, grifo nosso).

Podemos estabelecer uma relação entre o conceito de exotopia e o conceito de mediação. O professor mediador é um professor exotópico. Ele assume essa característica à medida que exerce racionalmente uma intervenção pedagógica a fim de causar tensão por meio dos enunciados/discursos que irá tecer com seus alunos através do dialogismo aplicado em sala de aula. Esse movimento está intrinsecamente relacionado ao processo de Equilibração, segundo Piaget. Nesse sentido, consideramos que a construção do conhecimento na aula de geografia contribuirá para a formação de sujeitos discursivos, tendo como pressuposto que:

O sujeito pode e deve, naturalmente, afastar-se de sua própria contingência o suficiente para ver a si mesmo nela, construir-se a si mesmo nela, a partir do concreto e do abstrato, do coletivo (outro) e do individual (nunca subjetivo), do agir e do refletir sobre o agir, do que há de único em cada ato e do que há de comum a todos os atos. Essa é a posição exotópica (do excedente de visão) preconizada por Bakhtin. (SOBRAL, 2006, p. 118).

Ora, se convictamente abordamos a importância da elaboração do discurso dos alunos por meio de um conhecimento abrangente e profundo, a fim de constituí-los sujeitos discursivos, temos de refletir que quando buscamos uma geografia escolar com a finalidade de construir e aguçar a criticidade discursiva dos mesmos é preciso considerar a importância do professor se constituir como um docente preocupado com o seu próprio discurso, ou seja, um docente preocupado em romper com paradigmas excludentes, positivistas e mercadológicos que possuem notoriamente um caráter dual, camuflados no dia-a-dia escolar. Em outras palavras, romper com o rótulo, infelizmente verídico na maioria das vezes, que o discurso não condiz com a prática. Para isso, o professor de geografia deve ser formado para ter clareza que:

A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são transformadas pelos homens e que o próprio educador tem de ser educado. Por isso ela tem de separar a sociedade em duas partes, das quais uma lhe é superior. A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na condição de *práxis revolucionária*. (MARX, 2007, p. 28).

Logo, o professor em sua atuação tem de ter discernimento sobre seu papel político, tem de pôr em prática a racionalidade política em prol de uma educação de qualidade e igualitária, pois, somente nestas condições será capaz de exercer seu ofício com autonomia por direito e formar em suas aulas, dentro da perspectiva

bakhtiniana, sujeitos discursivos na sociedade oriundos de uma práxis libertadora¹² na disciplina de geografia. Mas como o professor fará isso numa rede que lhe fornece material pronto? Sobre esse assunto, estamos caminhando nessa pesquisa, rumo à busca de uma resposta até a conclusão da mesma. Porém, teoricamente já encontramos algumas veredas que podem conduzir a uma intencionalidade da prática.

De acordo com essa visão relacionada ao conceito de exotopia é importante explicitar que:

Esse olhar exotópico, especialmente do professor de geografia em conjunto com seus alunos, **precisa de uma organização didática capaz de oferecer a possibilidade do diálogo e da interação entre o sujeito e o lugar para que se levante os conflitos e contradições presentes naquela realidade, de maneira a melhor compreendê-la.** Essa interação ocorre no trabalho de campo, através de entrevistas ou uso de imagens, relatos, reportagens, registros históricos, enfim, diversos instrumentos que dão acesso aos lugares a serem compreendidos. (SPEGIORIN, 2007, p. 55, grifo nisso).

Sendo assim, a argumentação dessa afirmação vem ao encontro do que se propõe nessa pesquisa, ou seja, o trabalho pedagógico organizado didaticamente pelo professor de geografia a partir da elaboração de sequências didáticas, assegura o exercício da exotopia e do dialogismo, utilizando-se de diversos instrumentos didático-pedagógicos entre o sujeito e o conhecimento, num processo de mediação.

¹² Expressão utilizada por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* para expressar a luta contra o medo a liberdade, ou seja, a luta em prol da não opressão aos marginalizados, da negativa a exclusão social, enfim, a luta pelo direito do ser humano a partir do, desenvolvimento de uma teologia da libertação, que tem por finalidade evitar que, torne-se real, o sonho do oprimido em se tornar o opressor por meio do que prega a ideologia dominante.

Em suma, esperamos neste capítulo, desencadear uma importante reflexão docente entre as teorias de desenvolvimento da inteligência e construção da linguagem oral e escrita para o ensino de geografia considerando-as como contributos para uma prática com sequências didáticas que propicie uma formação mais adequada para a vida social.

CAPÍTULO II

O pensamento geográfico e o ensino de geografia no Brasil

Neste capítulo propõe-se traçar a trajetória histórica do pensamento geográfico a partir do século XVIII, bem como traçar a trajetória do ensino de geografia no Brasil durante o século XX, principalmente em suas últimas décadas e início do século XXI.

Essa visão do passado se faz necessária neste trabalho, pois o pensamento geográfico passou por diferentes visões acerca do seu objeto de estudo e da finalidade da ciência geográfica levando em consideração as escolas alemã, francesa e norte-americana, mediante as ideologias agregadas e atreladas a formação de cada estudioso do conhecimento geográfico. Em consequência disso, o ensino de geografia no decorrer dos anos passou e vem passando por algumas modificações.

É por meio do conhecimento e entendimento do passado que buscamos entrelaçar no presente às condições na qual se encontram a Geografia e a Educação a fim de podermos caracterizar um ensino de geografia que possa caminhar rumo a um desenvolvimento da aprendizagem do aluno que priorize um saber pautado na totalidade em detrimento da fragmentação entre os saberes a serem construídos cotidianamente.

2.1 Breve olhar sobre a trajetória do pensamento geográfico

A história do pensamento geográfico perpassa por diferentes ideologias, visões de mundo, tempo e espaço apresentadas pela diferente ótica das escolas epistemológicas. As raízes da geografia ocidental estão centradas na Europa. Não temos estudos aqui da Geografia oriental. O pensamento geográfico foi tecido pelas tradições da escola alemã, francesa e norte-americana, que por sua vez, ocasionou até os tempos atuais um questionamento sobre de fato qual seria a identidade da Geografia. Pois bem, podemos traçar aqui, brevemente, as características marcantes do pensamento da escola alemã e da francesa.

Escola Alemã

A Escola Alemã tem como referência Kant, Ritter, Humboldt e posteriormente Ratzel. Traz basicamente como princípio norteador de sua ideologia a interpretação da natureza, a princípio com Kant¹³, conferindo a descrição e classificação do mundo físico bem como o aperfeiçoamento do sentido da corografia¹⁴ para a localização e distribuição do espaço. Com Ritter, geógrafo de formação, o ponto de referência é a corografia, que metamorficamente se converterá numa corologia, tornando-se um método comparativo. Esse método proporcionará à Geografia um caráter de ciência, ou seja, uma teoria a ser explicada por um método. Ritter trabalhou com Pestalozzi e aprendeu a sua metodologia de ensino, ou seja, o método de trabalho que parte do conhecimento mais simples ao mais complexo.

¹³ A priori Kant já se incomodava com a dualidade natureza-homem ao lado da dualidade sujeito-objeto de Descartes. Por esta razão, segundo Hartshore, a intitulada Geografia Moderna nasce a partir de Kant.

¹⁴ Definição de corografia: descrição de país, região ou localidade por meio de mapas e convenções bem estipuladas.

Ritter trazia como projeto a ideia de discutir geografia propondo um estatuto teórico tendo por base a lógica de um trabalho a partir da diferenciação de áreas, em outras palavras, já que a superfície terrestre tem diferentes paisagens, a geografia tem de procurar entender o porquê dessas diferentes configurações. Nos estudos de Ritter é dado destaque a perspectiva da natureza, ele não deixa de falar do homem, mas o cerne é a natureza e, por questões óbvias a natureza se sobrepõe ao homem. Humboldt, por sua vez, segue com o estudo corográfico de acordo com Ritter, porém, irá inferir sua visão holística da Terra e, embora não tivesse uma preocupação tão forte com a geografia, foi o responsável por construir um grande pensamento científico (uma grande racionalização) que estudou a organização do Cosmos, seu projeto era entender os astros do universo. Entendia que na natureza os objetos deveriam estar interligados, sendo que todos os objetos de certo modo deveriam girar em torno da natureza. Através da observação ele construiu seu projeto científico baseado no holismo, ou seja, percebia o mundo na sua integração. Por exemplo, ao relacionar a percepção da integração dos elementos da natureza constituiu que é a partir do clima que se tem a vegetação de uma determinada localidade. Por esta razão, Humboldt, era considerado naturalista e, ele mesmo, não se via como geógrafo. Nesse momento, o pensamento geográfico passa, segundo Moreira (2008) por um período de ostracismo¹⁵ retornando a discussão acadêmico-científica depois de um período de aproximadamente cinquenta anos. De maneira interessante as reflexões no campo científico da Geografia retomam com Ritter e não com Humboldt, encerrando assim, uma das fases do pensamento geográfico moderno.

¹⁵ Afastamento das funções políticas, vida social e intelectual. (Dicionário Aurélio.com).

A partir de então e levando em consideração o contexto histórico da época (final da segunda metade do século XIX) denominado Revolução Industrial, que já vivia sua segunda fase, nasce a Geografia Clássica, sem a presença reflexiva constante, tampouco, desprezada de Ritter e Humboldt falecidos no ano de 1859. A sociedade vivia um período de fragmentação de técnicas, conhecimentos e da própria interação entre seus pares (civis) ocasionando assim uma fragmentação no campo teórico – metodológico. Da matematização¹⁶, ou seja, do fortalecimento técnico das ciências exatas surge o sistema positivista, que reinará soberano por um longo período da história da educação, em outras palavras, reinará no campo educacional e no campo da ciência geográfica.

Com o intuito de elucidarmos nossa reflexão sobre a condição da geografia como ciência neste período, nos respaldamos na afirmação que:

O período que começa, no final da segunda metade do século XIX, é o período de uma nova fase. A fase de uma Geografia marcada pelo antagonismo da necessidade de fragmentar-se para estar em dia com a contemporaneidade do pensamento e da necessidade de recuperar a integralidade de visão de mundo que tinha antes. Está nascendo a Geografia Clássica. (MOREIRA, 2008, p. 16).

Desde o início do reinado positivista a Geografia Clássica dá uma nova roupagem para os direcionamentos de estudos acadêmico-científicos, e das geografias setoriais¹⁷ nascem então a Geografia Física e a Geografia Humana.

Neste período o destaque é para Ratzel, contemporâneo aos fatos narrados, vivenciava na Alemanha o momento em que seu país se fixava como nação além de

¹⁶ Expressão criada pela autora para se referir à priorização das ciências exatas na Educação cujo aprofundamento culminou no positivismo.

¹⁷ Segundo Moreira (2008), são na verdade especializações, fenômeno ocorrido nas ciências em geral. Exemplos desta ciência: geografia urbana, agrária, geomorfologia, biogeografia, etc, responsável pelo ilhamento do geógrafo nos seus compartimentos fechados.

ser influenciado pela teoria evolucionista de Darwin. A ideia de Ratzel é a criação de uma antropogeografia tendo como base fundamental a compreensão de que cada homem irá estabelecer um controle sobre um território. O exercício do poder do homem sobre o território se dá através do Estado Público, isto é, ele está localizado em um território estatal.

Ratzel vai apontar para a ideia de uma geografia política e essa ideia é influenciada pela situação política na Alemanha, anteriormente mencionada no período citado. Ele cria a expressão espaço vital, simbolizando que quanto mais o homem evolui mais espaços ele terá que controlar para sua sobrevivência. Daí pressupõe a geopolítica, isto é, o Estado pensando geograficamente a sua ação. Embora Ratzel, tenha sido considerado determinista é muito delicado classificá-lo como tal devido à complexidade de seu trabalho.

Mediante a apresentação das características marcantes dessa escola, podemos afirmar que os intelectuais alemães foram responsáveis pela consolidação da geografia como ciência com destaque a análise das relações entre natureza e sociedade. A contribuição dessa escola para o ensino de geografia está focada na visão do particular para o universal, no estudo mais específico da natureza e, de modo geral, nas relações em que nela se estabelecem.

Escola Francesa

A Escola Francesa possui a presença marcante de Elisée Reclus (virada do século XIX para o XX) e Paul Vidal de La Blache, contemporâneos.

Elisée Reclus, com seus estudos, traz uma contribuição para o ensino de geografia, muito além de seu tempo. Em sua obra “O homem e a Terra” Reclus, promove a discussão de uma geografia libertária, que aponta a necessidade de levar o aluno a observar e ler o mundo pela ótica do encadeamento / sucessão de fatos que nele se movimentam, fazendo com que o estudante veja sentido na aprendizagem dos conhecimentos propostos. Reclus, no século XIX, já propunha um ensino de geografia que abarcasse uma totalidade de conhecimento, valorizando, a interdisciplinaridade do conhecimento, ainda que o autor não cite tal expressão, quando ressalta a importância da valorização literária e artística para o ensino desta ciência. Reclus, já abordava a importância do desenvolvimento da inteligência dos alunos, enfatizando o poder de imaginação de cada um há seu tempo. Ao estabelecermos uma analogia da ideia de Reclus com o estudo da presente dissertação, podemos afirmar que, seu pensamento vem ao encontro da intersecção das ideias aqui estudadas quando tratamos dos desenvolvimentos da inteligência e da linguagem dos alunos no ensino de geografia.

Seguindo a mesma linha ideológica de Reclus, outro geógrafo de grande importância na explanação de um ensino voltado para o conhecimento da própria vida, valorizando o artístico, o literário e deixando fluir a imaginação e criatividade dos alunos foi Piotr Kropotkin. Em “O que a geografia deve ser”, Kropotkin incentiva que o desenvolvimento do conhecimento escolar, deve estar pautado no incentivo a liberdade de criação do aluno. Ambos os autores enxergavam a escola como uma hierarquização a fim de dogmatizar os alunos. Ambos reconheciam a importância da função social da escola para a formação social dos indivíduos a fim de construir sentimentos mais dignos e humanos.

Para melhor elucidar a ideia de Kropotkin sobre a liberdade de criação a partir do incentivo da imaginação dos alunos, veremos um trecho de seu ensaio “O que a geografia deve ser”:

Alguns “pedagogos” modernos buscam matar a imaginação das crianças. Os melhores são aqueles conscientes de como a imaginação constitui uma excelente ajuda para o raciocínio científico. Entendem assim que não é possível uma explicação profunda sem a ajuda de um poder de imaginação bastante desenvolvido; e utilizam a imaginação da criança não para abarrotá-la de superstições, mas sim para despertar a sua paixão pelos estudos científicos. A descrição da Terra e de seus habitantes constituirá com certeza um dos melhores meios para alcançar tal fim. Relatos do homem lutando contra as forças hostis da natureza – o que poderá ser melhor do que isso para inspirar na criança o desejo de averiguar os segredos dessas forças? Pirar na criança o desejo de averiguar os segredos dessas forças? (KROPOTKIN, 1976, p. 6-15).¹⁸

Retomando a explanação da escola francesa, a fim de melhor compreender suas fundamentações, é importante destacar que, no século XIX e XX, o governo francês tem de fazer um conjunto de reformas políticas para resgatar o Estado e contrata Paul Vidal de La Blache para criar o estatuto teórico da geografia. Para isso, ele vai à Alemanha e tomando por base os pensadores alemães, constrói o estatuto geográfico. O ponto culminante da intersecção dos saberes de Reclus e La Blache está na presença do sentido da história na sua visão geográfica de mundo, ou seja, o pensamento social francês, segundo Moreira (2008) está pautado nas raízes do historicismo. Esse ponto é fundamental para diferenciar a linha ideológica francesa das demais escolas.

Vidal de La Blache destaca seus estudos na observação dos espaços e descrição das paisagens. Tem como princípio enxergar inicialmente o particular e posteriormente o universal, em outras palavras, do próximo para o distante.

¹⁸ “What Geography ought be”, excertos selecionados e traduzidos de Antipode: a Radical Journal of Geography, vol. 10 e 11. A seleção, tradução e notas são de José Willian Vesentini que nos informa que o ensaio original de Kropotkin foi publicado em Londres no ano de 1885.

Explicitando em linhas gerais, o geógrafo deve delimitar uma área (região) e estudar sobre ela, delimita-se primeiro para depois realizar as discussões. A preocupação de La Blache era descrever a paisagem através do homem em relação ao meio, por exemplo, os estudos caracterizavam-se na descrição dos gêneros de vida da população (costumes, hábitos, alimentação, etc) de acordo com o seu habitat e região. Com isso, desenvolveu a ideia de que quando uma sociedade entra em contato com outra ela tem a *possibilidade* de se desenvolver e crescer.

De um modo geral, as contribuições da escola francesa para o ensino de geografia estão pautadas no olhar historicista ao observar, comparar e concluir a natureza por meio do conceito lablacheano de gêneros de vida.

2.1.2 A matriz do pensamento geográfico e a institucionalização do ensino de Geografia no Brasil

Matrizes são as formas de pensamento que partem de um núcleo racional por meio do qual uma estrutura global emerge como discurso de mundo, uma estrutura matricial se distinguindo da outra justamente pela maneira como o intelectual vê e integraliza o mundo. (MOREIRA, 2008, p. 47)

O fundamento do campo epistemológico, conceitual e ideológico da matriz do pensamento geográfico brasileiro está pautado na escola francesa. Segundo Moreira (2009) “a geografia brasileira já nasce clássica”. Por isso, podemos afirmar que o pensamento geográfico brasileiro se baseia na institucionalização de uma geografia positivista-possibilista. Concordamos que:

O sistema positivista é a expressão maior dessa sociedade técnica. E a forma que impõe de organização do pensamento. Face espiritual da divisão do trabalho que está se estabelecendo na base da organização da sociedade moderna [...] separa o inorgânico, o orgânico e o humano em esferas dissociadas e proclama o paradigma do inorgânico da Física como base, orientando as demais ciências nessa padronagem [...] A geografia vai estar entre as últimas a fazê-lo [...] A modelização geral do sistema acontece primeiro na esfera do inorgânico, em face da referência matemática [...] A esfera do humano é um processo tardio. É necessário esperar o nascimento dos modelos matemáticos ou algo equivalente que dê conta dos fenômenos ligados ao homem. E só então também tardiamente a Geografia vai se modelizar nesse terreno. (MOREIRA, 2008, p. 16-17).

Diante do contexto da época evidenciada por Moreira (2008) ao longo da década de 1920 ocorre uma transformação no mundo do trabalho, surge um público mais escolarizado, pois, mais pessoas tem acesso às escolas e precisavam pensar em dar um conhecimento para mão de obra se qualificar diante da universalização do saber. É importante destacar que, esse processo de universalização do saber, está intimamente relacionado ao movimento da Escola Nova que se fundamenta no documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). O manifesto expõe que a educação tem de ter uma função social, na essência pública e de direito de todos os indivíduos. Exalta o princípio do direito biológico de cada indivíduo a uma educação integral e acessível em todos os graus. Defende também a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coedução.

Com base nisso, podemos enxergar que os caminhos trilhados pela Geografia e pela Educação se cruzam e se reformulam dialeticamente numa perspectiva social.

No Brasil, em 1934 surge o Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo (USP) com a contratação dos geógrafos franceses: Pierre Deffontaines e Pierre Monbeig. Em consonância com a ideologia dos geógrafos franceses, Delgado de Carvalho elabora um discurso moderno que profere que a geografia precisava ser

sistematizada, portanto, traduzida sobre a visão de La Blache, a geografia brasileira se constituiu possibilista. Na visão de Delgado de Carvalho o possibilismo é um derivado do determinismo, pois, considera uma ambiguidade em sua essência: ora o meio se transforma e transforma o homem, ora o homem que transforma o meio. Nessa linha, Moreira (2009) aponta que Delgado de Carvalho (1884-1980) pode ser considerado como o introdutor de um discurso de sentido moderno na geografia brasileira. Afirma:

Em 1935, Delgado de Carvalho assume a Cátedra de Geografia Humana da Universidade do Distrito Federal (UDF), mais tarde transformada na Universidade do Brasil (UB), e hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E é dele a divisão regional do Brasil em Setentrional, Norte-Oriental, Oriental, Central (ou Ocidental) e Meridional, de 1913, que irá inspirar a divisão, praticamente sobreposta e com nomenclaturas diferentes (Norte, Nordeste, Leste, Centro-Oeste e Sul, respectivamente), de 1941, do IBGE. (MOREIRA, 2009, p. 31).

Neste trecho Moreira (2009) evidencia que a divisão regional segundo o IBGE foi estruturada por Delgado de Carvalho, isto é, comprova que ele foi um pioneiro na geografia moderna instituída no Brasil. Nesse aspecto, Delgado de Carvalho vai criar uma harmonia das unidades de federação do Brasil, procurando homogeneizar as diferenças, pois, o olhar destinado à divisão regional do Brasil é discutido e definido politicamente e não apenas por características naturais. Olhar esse, adotado posteriormente por Fábio Macedo Soares Guimarães, indicado pelo IBGE, para aprimorar a Regionalização do território brasileiro.

Com a criação do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1936, o ensino de geografia entrava em congruência com os conceitos abordados por Delgado de Carvalho em meados da década de 1930 e posteriormente embasava as discussões de Aroldo de Azevedo em meados da década de 1960,

pois, ao se discutir os conceitos de território e identidades utilizavam-se informações que possuíam critérios quantitativo-descritivos¹⁹ a fim de subsidiar o conhecimento sobre o território e o planejamento para se compreender a identidade territorial. É importante ressaltar que em virtude do contexto da época, década de 1960, período da Ditadura Militar, Aroldo de Azevedo em seus estudos também tratava dos conceitos de soberania, fronteiras, exaltação da natureza e território.

A partir de meados da década de 1960, podemos brevemente descrever como a geografia encontrava-se qualificada na universidade, na escola e no IBGE. Em linhas gerais, como dito anteriormente, a geografia institucionalizada por meio da Universidade seguia a ideologia da escola francesa, que neste período estava embasada teoricamente segundo as ideias de Aroldo de Azevedo. Nesse período marcado também pelo pós-guerra os estudos da geografia são direcionados para as questões populacionais, urbanas e seus planejamentos, característicos de uma (geografia setorial). Por meio da influência das grandes potências econômico-industriais como Estados Unidos e Inglaterra, se estabelece um ensino de geografia neopositivista, ou seja, um ensino que está pautado nos critérios e modelos teóricos socioeconômicos, que analisa a relação natureza-homem-economia por meio de dados estatísticos e cálculos, observando vários segmentos da sociedade, com isso a geografia adquire uma nova função: a geografia do planejamento. Os livros didáticos passam a adotar as estatísticas segundo o IBGE, e na escola a geografia quantitativa é a que rege o ensino.

Em contrapartida, enquanto no Brasil a geografia encontrava-se nesse patamar, na França, no mesmo período, ela segue por outra linha. A negação

¹⁹ O conhecimento pautado nos critérios quantitativo-descritivos foi denominado como o movimento do neopositivismo.

francesa ao neopositivismo é substituída pelo movimento de renovação da geografia, que surge em face às transformações no mundo que sucederam o período pós-segunda guerra. Esse movimento de ruptura com a geografia clássica, desencadeia diferentes vertentes ideológicas e estruturais dentro do mesmo movimento. Duas vertentes importantes correspondem à geografia ativa e a geografia crítica. Na primeira vertente, a geografia ativa está pautada nos estudos voltados para a ação do homem na região, em outras palavras, na relação homem – natureza – economia – política. A segunda vertente, denominada geografia crítica apresenta o caráter de ciência social em prol de sua utilidade para a população, nela se faz presente a linha ideológica estruturada pelo materialismo histórico - dialético.

No Brasil o que cabe a alguns geógrafos nesse momento é viver a expectativa trazida pela novidade da geografia ativa, que terá força na teoria de Pierre George e Yves Lacoste, ambos, geógrafos franceses.

No início da década de 1970 Mellen Adas e Celso Antunes procuraram se aproximar da geografia ativa, porém este último, ao analisarmos seus livros, nos deparamos com um grande tradicionalismo. Um exemplo bastante didático pode ser dado a partir das diferentes abordagens dos autores em relação à tríade N-H-E (natureza-homem-economia), pois, enquanto Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo estudavam a tríade de forma estática, individualizada, sem estabelecer correlações entre as partes, Mellen Adas por sua vez, procura dar outro enfoque relacionando esses três fatores.

Em 1980 a AGB convida o professor para a discussão da geografia. Inicia-se um movimento de inovações temáticas na ciência geográfica. No final dos anos 1980 a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) do Estado de

São Paulo vai discutir a geografia renovada. Toda discussão neste período explanou apenas o campo teórico e não prático.

Na metade dos anos 1990 começa a surgir a preocupação dos professores na construção do conhecimento do aluno. Surgem textos sobre como estabelecer o raciocínio geográfico em sala de aula.

2.2 Geografia Clássica X Renovação Crítica da Geografia no Brasil: dilemas na prática educativa

Bem sinteticamente podemos distinguir e periodizar duas fases marcantes no que diz respeito ao ensino de geografia: antes da década de 1980 e pós década de 1980. Até essa data o ensino de geografia era denominado por muitos estudiosos e professores dos níveis de ensino fundamental e médio como “tradicional”, ou seja, era considerado um ensino pautado na memorização e descrição da Terra, isto é, um ensino positivista. No período pós década de 1980 onde podemos destacar na área da Educação a criação dos PCNs²⁰ na década de 90, e a nova LDB 9394/96²¹, o ensino de geografia mobilizado por geógrafos em sua maior parte professores universitários descontentes com a filosofia positivista e preocupados com a inserção e aprofundamento dos estudos sobre a sociedade, trouxeram como destaque marcante neste período a importância social que se faz presente nos estudos da ciência geográfica. Tudo isso dentro de uma perspectiva ora debruçada na

²⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais instituídos em 1998 receberam apoio e críticas. Segundo Nunes (2012), “ Alguns autores posicionaram-se destacando o caráter autoritário e centralizador dos parâmetros, outros apoiaram a proposta argumentando a favor da necessidade de uma orientação curricular nacional”.

²¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

contribuição do materialismo histórico - dialético para este ensino. Atentos a essa afirmação é importante destacar:

A necessidade de uma explicação que considerasse a totalidade mundo e a transformação da sociedade fez com que a Educação e a Geografia buscassem no método do materialismo histórico as suas fundamentações, pois este era – e é – o único a permitir que se utilizasse ferramentas metodológicas, como a periodização para a explicação da realidade. Logo, a representação e o entendimento da realidade deixou de ser um elemento estático para ganhar dinâmica e movimento, ou seja, a realidade é a totalidade sempre se realizando. (STRAFORINI, 2001, p. 36).

Em consonância a esta visão de mundo os PCNs (2001) apontam didaticamente as capacidades e estímulos cognitivos a serem desenvolvidos no âmbito dos estudos geográficos. São eles:

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos, do ensino fundamental, de **observar, conhecer, explicar, comparar e representar** as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. (Parâmetros Curriculares Nacionais - História e Geografia, 2001, p.99, grifo nosso).

Essa metamorfose que nasce formalmente a partir das contribuições dos PCNs e paralelamente com as contribuições do materialismo histórico à ciência geográfica já propõe uma mudança bastante significativa e uma quebra de barreiras que cerceavam o processo ensino-aprendizagem a mero marcos reprodutores de um conhecimento pronto e acabado. Esse movimento que surge, denominado Renovação Geográfica mudou completamente a relação entre professor – conhecimento geográfico – aluno, pois, traz à tona o caráter da contextualização da aprendizagem, que situa o homem há seu tempo para compreensão, análise e reformulação do objeto de estudo. Toda mudança de paradigma, por menor que seja

ou que aparente ser, leva um determinado tempo para prosperar e nesse ínterim propicia aos que dela fazem parte um período de decodificação. Pois bem, essa mudança quando bem interpretada trouxe muitos benefícios para a aprendizagem geográfica, pois, englobou no discurso geográfico a relação homem – natureza – economia, possibilitando o desenvolvimento crítico do educando. Porém, a interpretação equivocada dessa corrente, trouxe alguns problemas para o ensino dessa ciência. Dentre eles, podemos evidenciar a pobreza de vocabulário de muitos alunos em relação aos conceitos necessários ao entendimento, segundo Moreira (2007), da produção do espaço geográfico.

Com a interpretação distorcida dessa corrente, ao invés de romper com a dicotomia existente na disciplina: geografia física e geografia humana (termos esses comuns no discurso de grande parte dos professores) acabaram por acentuar ainda mais essa discrepância, pois muitos docentes, equivocadamente, passaram a ignorar os aspectos físicos do planeta transparecendo no meio acadêmico que a disciplina estaria perdendo sua identidade²², pois, estaria travestida com a ênfase dada ao social, perpassando por outras áreas do conhecimento, principalmente, na disciplina de história. Diante dos fatos nos encontramos em um dilema:

O que temos, na verdade, são intenções construtivistas numa Geografia tradicional e intenções da Geografia crítica num corpo tradicional, na verdade, um se traveste do outro. Diante do mundo que se mostra a nós, não acreditamos na coexistência de métodos tão díspares. Neste sentido, pensamos que somente a união entre a Geografia crítica com o construtivismo poderemos fazer da Geografia uma disciplina forte e transformadora. (STRAFORINI, 2001, p. 3).

²² Termo este muito questionado e questionável pelos membros da Academia na reflexão sobre qual é a identidade da geografia? Ou, a geografia tem uma identidade? Por fim, apesar da riqueza e importância desta reflexão essa discussão não é o cerne desta pesquisa.

Para que possamos desconstruir os equívocos presentes no discurso e prática docente precisamos também enxergar o professor de geografia como um sujeito em constante formação. Precisamos ter a sensibilidade de compreender que ao refletirmos sobre a formação deste profissional, este também, está sujeito às representações individuais e suas possíveis modificações no âmbito de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1979). Sendo assim, devemos observar o quanto anda a clareza entre a articulação pedagógica e específica de sua área de conhecimento mediante suas concepções e visão de mundo. Pois, entendemos segundo Straforini (2001, p.41) que “o referencial teórico e filosófico do professor é extremamente importante, pois é ele quem vai conduzir toda a sua prática pedagógica. Se o seu referencial for positivista, como poderá romper com a prática tradicional?”. Nesse sentido, concordamos que:

É preciso estar cômico de que mesmo muitos professores atualmente alegarem ser “críticos”, estão ainda mergulhados em práticas “tradicionalistas”. A prática mais comum é utilizar o livro didático como única fonte de conhecimento geográfico a ser passada para os alunos, prática que permanece desde os primórdios da Geografia escolar no Brasil. (QUINTÃO E ALBUQUERQUE, 2009, p. 6-7).

Refletindo sobre a importância da clareza de concepções e visão de mundo do professor, consideramos que:

Enquanto o positivismo foi o seu pressuposto teórico-metodológico e filosófico, a Geografia não apresentou o menor problema em entrar na sala de aula, pois, esta também era positivista. Na verdade tínhamos um casamento entre a Geografia Tradicional com a Educação Tradicional. Quando, no seu processo de desenvolvimento, a Geografia lança mão do positivismo e toma o materialismo histórico como método, a sua relação com a Educação começa a se estreitar. Mas esse estreitamento é superado com o aparecimento do construtivismo na Educação. Estava dada assim, a condição para que a Geografia e a Educação pudessem caminhar juntas no processo de transformação da realidade. (STRAFORINI, 2001, p. 3).

Tendo por base os esclarecimentos e fundamentações presentes na afirmação anterior, entendemos por construtivismo Zabala (1998) a concepção que reúne um aglomerado de princípios que asseguram a compreensão da complexidade dos processos de ensino/aprendizagem em torno da atividade cognitiva implícita na construção de conhecimentos. Ainda de acordo com Zabala (1998, p.37) “pressupõe-se que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de *esquemas de conhecimento*”. Partindo da linha de pensamento do autor, esquemas de conhecimento estão intrinsecamente ligados às representações individuais do ser humano que ao longo das vivências experienciadas com seus pares se transformam, ou seja, se modificam, enfatizando assim, o caráter dialético que assume a condição de que somos seres inacabados (Freire, 1996).

Pois bem, a fim de superar os dilemas das intenções e das concretudes quanto à relação existente entre a Geografia e a Educação sob a ótica do atual contexto da contemporaneidade, concordamos que:

Sob a luz da Geografia Crítica é possível que realmente se possa desenvolver um ensino que favoreça a compreensão real e concreta da ação humana através do tempo e do espaço – e de suas múltiplas relações e determinações – procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade e não de uma visão fragmentada, descritiva e superficial da sociedade. (STAFORINI, 2001, p. 37).

Essa ideia corrobora com a importância de tecermos na prática docente um hibridismo didático-pedagógico que ultrapassa o limite específico de cada disciplina (no caso aqui delimitado a geografia) e transpõe o limite da interdisciplinaridade, ou seja, que garanta ao profissional da educação uma visão holística e uma atuação também holística no que tange a construção, segundo Morin (2003) do

conhecimento complexo e planetário. É exatamente, nesta aparente complexa afirmação, que entra a essência desta pesquisa, o seu instrumento de estudo: a sequência didática, definida, conceituada e aprofundada no capítulo III devidamente respaldada na importância do teor psicopedagógico que a engendra.

2.3 Os caminhos do ensino de geografia na escola: das veredas institucionais à transcendência curricular.

Nos subitens anteriores foi possível analisar a trajetória do ensino de geografia desde as escolas ideológicas até a matriz do pensamento geográfico brasileiro.

Em linhas gerais evidenciamos caminhos percorridos pelo ensino de geografia até a atualidade. Neles foi possível detectar o contexto sócio-histórico para cada fase de transição do pensamento geográfico e a influência ideológica impregnada em cada fase.

Foi possível constatar que a geografia incita mudanças apoiadas nas mudanças também ocorridas no campo educacional.

Considerando os tempos atuais e a ideologia atrelada a um ensino de geografia voltado para, segundo Moreira (2007), desvendar máscaras sociais, busca-se trilhar um caminho rumo a um ensino de geografia híbrido e holístico, que seja capaz de permitir ao professor em exercício a autonomia em organizar didaticamente seus instrumentos pedagógicos específicos à área de atuação.

Contudo, se propõe ao professor de geografia a necessidade de se apropriar de conhecimentos específicos de outras áreas do conhecimento a fim de contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos e produzir conhecimento geográfico partindo do complexo para o simples, ou seja, do todo para as partes.

Nesse aspecto, há de se considerar o objeto de estudo da geografia: o espaço geográfico. É por meio de seu objeto que irá desencadear toda a produção do conhecimento geográfico, entendendo que segundo Moreira (2007, p.64): “[...] o espaço é essencialmente um ente social [...] o espaço não é suporte, substrato ou receptáculo das ações humanas. E não se confunde com a base física. O espaço geográfico é um espaço produzido”.

Ao considerarmos o espaço geográfico como espaço produzido, rompemos com o discurso dicotômico presente na geografia escolar. E ao estabelecermos a autonomia docente em elaborar suas próprias aulas por meio da metodologia de sequências didáticas de aprendizagem reafirmamos esse rompimento através da prática, constituindo o conhecimento geográfico como um conhecimento transcendente, à medida que, consideramos seu caráter planetário.

Ensinar geografia hoje corresponde a romper com os próprios paradigmas da formação docente. Significa transcender o currículo, ter coragem e ousadia em reconhecer que a fragmentação entre as áreas do conhecimento por meio de compartimentos disciplinares limita a formação científica dos indivíduos. E se acreditamos em uma formação de sujeitos sociais é preciso que haja um engajamento e/ou uma articulação mais efetiva entre as áreas do conhecimento institucionalizadas na grade curricular na Educação Básica. Assim, a renovação no

ensino de geografia busca construir um sujeito social capaz de fortalecer sua identidade por meio da compreensão do espaço.

Com isso, o professor pode estabelecer os constructos cognitivos necessários para fortalecer o raciocínio geográfico dos alunos em prol da construção de um discurso geográfico com ênfase no desenvolvimento da inteligência e estímulo a funções cognitivas necessárias ao desenvolvimento pleno da aprendizagem.

CAPÍTULO III

Definição, conceito e análise da metodologia de sequência didática e suas contribuições para o ensino de geografia.

Abordaremos aqui a importância de se repensar a prática pedagógica docente, isto é, repensar a metodologia aplicada às aulas regulares em um sentido mais complexo. Para tanto, consideramos que:

Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. (MORIN, 2003,p.14).

Nesse sentido, repensar a partir da prática pedagógica considerando como afirma Morin (2003) os princípios da complexidade constitui uma reforma do pensamento. Constitui um pensamento pautado na integração das partes a fim de conhecer o todo. Podemos entender que o sentido de partes equivale ao conhecimento fragmentado, por disciplinas, apreendido na instituição escolar, já o todo corresponde ao conhecimento complexo, ou seja, aquele conhecimento que perpassa a fragmentação disciplinar. E quando bem sucedido, esse tipo de conhecimento, muitos docentes se espantam em sala de aula ao se depararem com um pergunta por parte dos alunos na seguinte afirmação: “Professor, essa aula é de Geografia ou é de História? É aula de Geografia ou de Língua Portuguesa?”.

Podemos afirmar tranquilamente que quando o professor ouve esse tipo de pergunta ele pode, ao contrário de ficar irritado ou preocupado, respirar aliviado, pois, este é o sinal de que ele está agindo dentro dos moldes da complexidade do pensamento, mesmo que, num primeiro momento, sem a racionalidade aqui almejada, mas espera-se nesta pesquisa, a consciente intencionalidade em fazê-lo, num segundo momento.

Nesse capítulo, apresentaremos uma metodologia, denominada Sequências Didáticas, que agrega em seu cerne uma complexidade de saberes e práticas, acreditando que ela contribua de maneira mais eficaz na formação e desenvolvimento dos alunos a partir de diversos estímulos cognitivos que envolvem interação, mediação e desenvolvimento da linguagem, previamente estudados e organizados pelo docente, com o propósito final de garantir um avanço na produção oral e escrita dos alunos diante dos conceitos e conteúdos geográficos estudados. Para isso, apresentaremos a seguir as bases estruturais desse estudo.

3.1 A sequência didática e sua finalidade

Segundo Schneuwly, Noverraz e Dolz (2007) uma “Seqüência Didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. .

Entende-se por gênero textual:

Uma noção propositalmente vaga para referir os textos *materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Os gêneros textuais correspondem há realizações *concretas* definidas na sócio – comunicação e apresentam-se de formas inúmeras.

Quando falamos em trabalhar em sala de aula com a metodologia da sequência didática e o domínio de gêneros discursivo-textuais podemos evidenciar que tais conhecimentos não são específicos da disciplina de geografia, muito menos são de responsabilidade do professor de geografia. Porém, quando admitimos o vínculo entre Educação e Geografia por meio do ato de ensinar tem de se ter um olhar transcendente a este respeito.

Consta registrado no Currículo Oficial do Estado de São Paulo e nos PCNs a importância e dever de todas as áreas do conhecimento em trabalhar com as competências leitoras e escritoras da sua língua materna e o trabalho pedagógico com a sequência didática permite esse aperfeiçoamento linguístico da aprendizagem dos alunos em qualquer componente curricular.

A seqüência didática tem por finalidade:

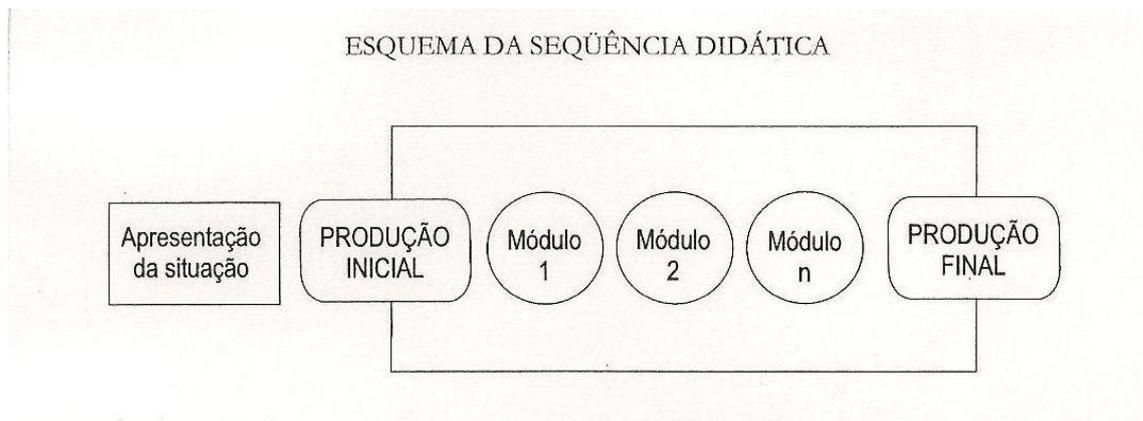
Ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. (SCHNEUWLY, NOVERRAZ e DOLZ, 2007, p. 97).

Nesse sentido, além de ensinar conteúdos e categorias específicas da ciência geográfica, o professor estará estimulando em seus alunos a melhoria do desenvolvimento da oralidade e da escrita.

Para melhor apurar e detalhar o olhar sobre o instrumento analisado (sequência didática) propôs-se aos professores aplicadores dessa pesquisa o esquema abaixo identificado. Porém, a utilização desse modelo, não se limita ao que ele propõe, pois, a análise feita a partir da produção inicial e posteriormente da produção final do aluno prevê etapas de desenvolvimento cognitivo que nele não aparecem.

Portanto, não se trata aqui, de cair em contradição e prescrever ao docente um modelo didático, mas, ao contrário, a partir de uma exemplificação experimental, criar possibilidades e estímulos cognitivos ao docente para preparação de seus próprios modelos e métodos.

Segundo os autores Schneuwly, Noverraz e Dolz (2007) o trabalho desenvolvido por sequência didática segue o esquema abaixo:



Fonte: Schneuwly, Noverraz e Dolz (2007)

Explicitando o esquema acima, não só por análise teórica, mas por experiência própria de aplicação, podemos afirmar que o professor é o autor de sua aula, é ele quem dentro do currículo anual de trabalho pedagógico irá selecionar o

conteúdo e organizar as sequências de atividades didáticas pertinentes à determinada série.

Nesta pesquisa, foi solicitado ao professor que escolhesse a série a ser aplicada a sequência, o conteúdo e categorias geográficas a serem estudadas. A seguir no item denominado *Apresentação da situação*, o professor explicou aos alunos o tipo e gênero textual escolhido (dissertação)²³ e elaborou uma situação-problema pertinente ao conteúdo e conceitos geográficos escolhidos inicialmente. O professor, previamente, por meio da oralidade apresentou para a turma a situação-problema a fim de investigar o conhecimento que os alunos já tinham sobre o conteúdo a ser abordado. Essa apresentação já possui o caráter de mediação intencional²⁴, ou seja, a mediação já é presidida pelo professor com uma determinada intenção, a priori, levantar os conhecimentos prévios sobre o tema e verificar o domínio do gênero textual escolhido. Após a apresentação da situação-problema, o professor entregou aos alunos a *produção inicial*, ou seja, um enunciado escrito contendo a situação-problema apresentada antes oralmente, com a finalidade de analisar a produção escrita dos alunos. De posse da produção inicial escrita por todos os alunos o professor após leitura de cada uma delas organizou os módulos a partir das considerações feitas pela análise individual de cada produção.

A partir da leitura individual de cada atividade referente à produção inicial, o professor terá subsídios para diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Por exemplo, pode aparecer uma dificuldade de escassez de vocabulário específico ao tema proposto, desde dificuldades básicas de ortografia, gramática e

²³ Diante dos indicadores abordados na introdução deste trabalho, referente à dificuldade dos alunos em dissertar, a escolha do tipo e gênero textual foi decidida em comum acordo entre a pesquisadora e os docentes participantes.

²⁴ Denominação utilizada para caracterizar um processo de mediação que não ocorre instintivamente e/ou intuitivamente pelo professor, pelo contrário, o professor já prevê por meio do planejamento de suas aulas onde pretende chegar objetivamente com seus alunos.

regras de produção textual, que efetivamente correspondem ao conteúdo de Língua Portuguesa, mas são aperfeiçoados por todas as áreas do conhecimento. O professor de geografia ou mesmo o professor de outras áreas do conhecimento ao se dedicarem a percepção quanto às produções textuais do aluno asseguram em sua prática o princípio da interdisciplinaridade.

Após todo esse processo analítico o professor elaborou os *módulos* de aprendizagem que compuseram a sua sequência didática. A quantidade de módulos fica a critério do professor. Cada módulo pode conter diferentes situações de aprendizagem que necessitaram de diferentes recursos didático-pedagógicos desde a utilização de recursos audiovisuais, a visualização ou elaboração de mapas, jornais, charges, cartazes, diagramas, gráficos e tabelas, exposição oral, dentre outros. Após a aplicação de todos os módulos o professor aplicou a atividade que representa a *produção final*. Esta, por sua vez, não é a mais ou a menos importante do processo, porém, ela exerce um papel bastante significativo nele. Ela juntamente com a inicial foi comparada para observar os progressos obtidos pelos alunos. Ambas demonstraram se o conhecimento apreendido possui um caráter dialético e dialógico na aprendizagem de cada um. Um ponto chave e fundamental nesta comparação é que o enunciado deve ser o mesmo, sem nenhuma alteração, para podermos avaliar os níveis de progresso entre uma produção e outra.

3.2 O ensino de geografia e a sequência didática

Retomando os princípios do presente trabalho no que tange a relação entre a Geografia e a Educação onde consideramos:

- A importância da autonomia do professor;
- A preocupação referente à como se dá o processo de aprendizagem do aluno;
- A relação dialógica entre sujeito-sujeito que se estabelece na sala de aula;
- A contextualização e a significação do conhecimento geográfico frente a uma ideologia em que afirmamos, de acordo com Straforini (2001), ser a Geografia a ciência do presente na qual pretendemos, segundo Bakhtin (2011), formar sujeitos discursivos que possam atuar criticamente na sociedade;
- E, por fim, a importância da formação de professores que, contemple além das especificidades de sua área, que são de fundamental relevância, conhecimentos voltados para metodologias didático-pedagógicas que considerem o estudo dos mecanismos do processo de aprendizagem.

Vimos à necessidade de evidenciar a relevância da metodologia de sequências didáticas para o ensino de geografia.

A partir da preocupação em estabelecer laços entre a ciência geográfica e os saberes pedagógicos necessários a uma prática competente de aprendizagem, concordamos que:

Podemos afirmar que no âmbito da formação científica e acadêmica a produção científica e filosófica na Geografia tem se caracterizado por um debate teórico e metodológico que pode ser alcançado pelo sentido da religação dos saberes que estão conformados em seu próprio “edifício” interior, apesar de inúmeras contradições e dificuldades que permeiam esse debate, mas que, no entanto, apresenta um potencial e uma abrangência

crucial para o processo mais amplo de religação dos demais saberes historicamente produzidos até aqui. Em que pese o movimento que se verifica no âmbito do debate interno sobre a formação superior acadêmica de Geografia, assiste-se ainda a manutenção do modelo de fragmentação, especialização e disciplinarização que fortalece as competências tecnocientíficas nas instituições educacionais como se essas competências fossem suficientes para o enfrentamento das contradições, dos paradoxos e indeterminações do mundo globalizado e internacionalizado. Outro marco referencial deste trabalho são as relações que se pode estabelecer entre e as modificações introduzidas no ambiente escolar brasileiro a partir da década de 90 com a implantação da LDB 9394/96 e a importância da Geografia contemporânea. O debate que ocorre atualmente no Brasil sobre o problema de qualidade na Educação reforça a necessidade de caracterizar as demandas que emanam do ambiente escolar, o que deve contribuir crítica e decisivamente para repensar a formação de professores não apenas de Geografia quanto à organização do trabalho educacional e as condições positivas e negativas dadas por uma sociedade informacional, midiática e excludente, dentro da qual as novas gerações estão nascendo e se formando. (MIRANDA, 2010, p.12)

Compactuamos do pensamento de Miranda (2010) e entendemos que o professor de geografia tem sob o seu domínio, a partir do momento que souber decodificar, racionalizar e internalizar este, a capacidade de, segundo Oliveira (2008, p.14): “integrar o conhecimento acumulado, de modo a alcançar uma compreensão mais completa dos objetos. A interdisciplinaridade e a abordagem qualitativa têm, pois, forte apelo para o pensamento contemporâneo”. Dito de outra forma, o pensamento contemporâneo está pautado na aprendizagem contextualizada, na consideração dos conhecimentos prévios do aluno e na experiência adquirida e socializada.

Sendo assim, a maturação dentro da zona de desenvolvimento proximal do professor de geografia se constitui na capacidade adquirida em decodificar, racionalizar e internalizar a importância de conceber junto aos seus alunos a construção e a compreensão do pensamento contemporâneo. E para isso é essencial que o professor tenha clareza do papel político que exerce quanto a ideologia e identidade que irá assumir:

O educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o construiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas idéias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e através de seu exercício à sociedade que habita. (BRANDÃO,1991, p.11-12).

Considerando os princípios do pensamento crítico, a partir desta afirmação podemos dizer que é de fundamental importância que o professor tenha clareza e racionalidade do papel social, político e ideológico que exerce ao praticar seu ofício dentro da dimensão da função social do ensino a fim de desconstruir o reprodutivismo ideológico alienante, responsável pelo pensamento e atuação, muitas vezes, desumana por parte dos indivíduos na sociedade. Prova disso, foi a crescente proliferação de palavras e ideias, neste mês de outubro de 2014 pós eleições presidenciais, a favor da volta da Ditadura Militar, à construção de um muro que separasse o Brasil em Norte e Sul, à discriminação em relação aos nordestinos e aos pobres, partindo de ideias reacionárias e sem fundamentos e/ou argumentos para tal defesa. Tais posicionamentos veiculados pela mídia e redes sociais evidenciam e clamam urgência quanto a mudança da prática pedagógica docente que, muitas vezes, está travestida de um reprodutivismo discursivo vulgar, ou seja, na aula se reproduz os discursos e conteúdos pré-estabelecidos em livros didáticos, apostilas, cadernos com situações de aprendizagem, todos esses instrumentos elaborados por outrem e carregados de uma ideologia que mascara os mecanismos de domínio, onde muitas vezes encontra-se minimizadas ou mascaradas dinâmicas que buscam manter os espaços de poder. Ruy Moreira em seu livro intitulado *Pensar e Ser em Geografia*, influenciado pelas ideias de Lacoste (1977), nos alerta

quanto à importância de se exercer uma geografia capaz de desvendar máscaras sociais. O sentido ideológico descrito por Lacoste (2008), evidencia que:

(...) Na verdade, a função ideológica essencial do discurso da geografia escolar e universitária foi sobretudo a de *mascarar* por procedimentos que não são evidentes, a utilidade prática da análise do espaço, sobretudo para a condução da guerra, como ainda para a organização do Estado e prática do poder. É sobretudo quando ele parece “inútil” que o discurso geográfico exerce a função mistificadora mais eficaz, pois a crítica de seus objetivos “neutros” e “inocentes” parece supérflua. (LACOSTE, 2008, p. 25).

Nessa mesma linha de raciocínio em relação à geografia escolar, Lacoste (2008) aponta que:

(...) A geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também econômica e sociais que uma outra geografia permite a alguns elaborar. (LACOSTE, 2008, p. 33).

Nesse sentido Lacoste (2008) afirma que a geografia escolar é a única disciplina dentro de um currículo que aparenta “um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino. O mesmo não acontece com a história, onde se percebe, no mínimo, as ligações com a argumentação da polêmica política”. Sob essa ótica, o autor questiona se esse feito ocorre por indiferença ou por convicção inconsciente?

É chocante constatar até que ponto se negligencia a geografia em meios que estão, no entanto, preocupados em repelir todas as mistificações e em denunciar todas as alienações. Os filósofos, que tanto escreveram para julgar a validade das ciências e que exploram hoje a arqueologia do saber, mantêm um silêncio total em relação à geografia, embora esta disciplina, mais do que qualquer outra, merecesse ter atraído suas críticas. Indiferença ou convicção inconsciente? (LACOSTE, 2008, p. 33).

É exatamente nesse questionamento lacostiano que a presente pesquisa discursa, ou seja, aponta para um caminho que preze pela importância da racionalidade docente em exercer seu ofício com autonomia, consciência política e ideológica, a fim de filosofar rumo a desmistificação de um ensino de geografia pautado num reproduativismo que não estuda a produção do espaço geográfico, mas, a fragmentação desse espaço que contribui para uma alienação que mantenha sob domínio uma sociedade conivente e inconsciente quanto ao controle de um Estado, muitas vezes, reacionário.

Com o fortalecimento da corrente construtivista voltada para uma educação escolar que contribua segundo Coll (2009, p. 19) para “o desenvolvimento na medida em que promove a atividade mental construtiva do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado” e considerando tal dinamicidade no curso desse desenvolvimento intelectual, é notória a afeição do autor de que esse processo desencadeia uma trajetória complexa que se faz pautada por uma rede de significações:

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do óbvio de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerando globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora. Ela também parte de um consenso já bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervêm apenas o sujeito que aprende; os “outros” significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos. (COLL, 2009, p. 19).

Partindo desse pressuposto podemos estabelecer uma analogia entre a concepção construtivista apresentada por Coll (2009) com a de Gómez (2005) que defende essa experiência educacional como um processo complexo:

O construtivismo e o sócio-construtivismo vêm sendo um suporte teórico-epistemológico adequado para esse desenvolvimento, já que consideram a contextualização, a problematização, a ação, a historicidade dos sujeitos e a atividade e interatividade entre eles. Assim, a escola promove a transversalidade dos temas em seu currículo por meio de atividades diversas, vivenciadas, experienciadas e avaliadas durante a aprendizagem. (GÓMEZ, 2005, p.6)

A literatura expressa pelos autores permite evidenciar que o atual contexto educacional com destaque ao construtivismo e o sociointeracionismo convergem com os parâmetros de um pensamento crítico capaz de contribuir para a eficácia no ensino de uma geografia crítica, ou seja, a clareza e o domínio, por parte do professor, em relação ao papel político que exerce e sua relação com o desenvolvimento da aprendizagem contemplada pela concepção construtivista contribuirão para a experimentação de técnicas e métodos que o libertem da autonomia mascarada presente nos instrumentos que recebe para exercer sua função.

A vivência/experiência que se iniciará no momento em que ele mesmo passar a elaborar intencionalmente/racionalmente e detalhadamente cada segmento do que quer que o aluno assimile e aprenda o libertarão da “caverna” Platão (2004). Em atenção às especificidades consideramos que:

A permanente necessidade/possibilidade de experimentação de novos esquemas didáticos envolve ainda a aquisição de novos conhecimentos e a compreensão das experiências vividas anteriormente. Não se transfere experiência, mas se pode compartilhá-la. Novos esquemas didáticos vinculam-se a interações já vivenciadas e isso não se reporta apenas ao que acontece no interior do ambiente escolar. As características individuais do professor e dos alunos é que apontam a necessidade e determinam as novas possibilidades didáticas. (MIRANDA, 2010, p.12).

Sendo assim quando associamos tais referenciais podemos obter como base uma das ideias mais difundidas na educação, dita por Freire (2004, p.47): “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Não deixando de considerar que:

[...] Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Formar é ação pela qual um sujeito criador dá mais forma, estilo, alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p. 22).

Nessa afirmação freireana está contida implicitamente a ideia de mediação, bem colocada na última frase da afirmação. Quando o formador e/ou mediador interage com o sujeito ambos sofrem um processo de desequilíbrio em busca do equilíbrio mental/intelectual ao qual a aula se destina, ou seja, ambos constroem e produzem o conhecimento. Como os alunos são indivíduos, ou seja, seres individuais, nenhuma mediação é igual à outra, já que cada ser é único respeitando-se a sua especificidade. Para que o processo de mediação ocorra naturalmente é necessário antes que o professor tenha a clareza e o domínio da metodologia utilizada e busque a pertinência dessa ação em face das especificidades de sua formação.

Com base em todas essas considerações podemos conceber que um ensino de geografia pautado na metodologia de sequências didáticas contribui sem dúvidas para o desenvolvimento desalienante de sujeitos em plena formação social e política. A metodologia apresentada propicia autonomia ao trabalho docente e contempla o estudo da totalidade em relação as partes, ou seja, trabalha o objeto de estudo da geografia, o espaço geográfico, no caráter de produção e não de segregação considerando conscientemente apenas um aspecto cognitivo: a memorização.

3.3 A importância da sequência didática para o ensino de geografia

Com os atuais paradigmas da educação direcionados para a complexidade do conhecimento e as interações sociais que os indivíduos estabelecem cujo foco está pautado em quatro pilares da educação: aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender, se faz necessário hoje, uma desmistificação no sistema educacional paulista e um ensino de geografia voltado para sua própria desalienação em relação a suas mistificações. Desdobraremos a explicação desta afirmação no decorrer deste subitem, pois, inicialmente iremos conceber algumas definições relevantes.

Entendemos por mito:

Ao falarmos em mito, nós o tomamos não apenas no sentido etimológico de narração pública de feitos lendários da comunidade (isto é, no sentido grego da palavra *mythos*), mas também no sentido antropológico, no qual essa narrativa é a solução imaginária para tensões, conflitos e contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade. (CHAUÍ, 2001, p. 5-6).

Segundo Chauí (2001), os mitos surgem abstratamente da necessidade de resolução de determinadas situações difíceis que aparecem diante da realidade concreta. Sendo assim, ele se fundamenta na seguinte afirmação:

Um mito fundador é aquele que não cessa de encontrar novos meios para exprimir-se, novas linguagens, novos valores e ideias, de tal modo que, quanto mais parece ser outra coisa, tanto mais é a repetição de si mesmo. (CHAUÍ, 2001, p.6).

Diante de tais afirmações e refletindo sobre o cenário educacional do Estado de São Paulo partindo de alguns dilemas que perpassam o cotidiano docente podemos elencar, como exemplo, algumas falas comuns disseminadas corriqueiramente no ambiente escolar que sutilmente podemos considerá-los como mitos a serem desmistificados a partir de novos conhecimentos a serem adquiridos considerando a racionalidade docente em partir para uma nova postura/prática pedagógica.

Em relação a uma desmistificação no sistema educacional paulista, um mito bastante comum e fortemente enraizado no discurso pedagógico nas últimas duas décadas é que o professor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem dos alunos. Outro é a condição de educador que lhe foi atribuída. Ambas as falas podem induzir o leitor ao erro e a ilusão Morin (2003) assim, como muitos membros da comunidade escolar²⁵ ilusoriamente e equivocadamente reproduzem em seus discursos o que precisa ser desmistificado. Um dos aspectos importantes que pretendemos, com essa pesquisa esclarecer, está pautado no sentido da palavra

²⁵ São membros da comunidade escolar: alunos, pais, funcionários, professores e gestores.

educador, que deve estar atrelado não a sua condição primária, mas à educação secundária onde as relações sociais e políticas que nela se estabelecem constituirão a formação da consciência crítica do aluno entrelaçada a atuação do professor como mediador e não facilitador do processo de aprendizagem. Para melhor explicitar concebemos a mesma ideia de Gadotti (2003):

De certo modo, identificamos a tarefa da educação e da filosofia perante a ideologia, como tarefa essencialmente ligada à *formação da consciência crítica*, à conscientização. Quero dizer que identificamos educar com conscientizar. O papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire é essa decifração do mundo, dificultada pela ideologia; é esse “ir além das aparências”, atrás das máscaras e das ilusões, pagando o preço da crítica, da luta, da busca, da transgressão, da desobediência, enfim, da libertação. Isso significa que, **hoje, um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação, o próprio sistema escolar, funcionando como aparelho ideológico de ocultação da consciência**. Assim, para educar (conscientizar) é preciso lutar contra a educação, contra a educação dominante que é a educação do colonizador. (GADOTTI, 2003, p. 35 grifo nosso).

O que vemos no dia-a-dia ao dialogarmos com os professores sobre o tema mediação é que ele já passou a fazer parte do vocabulário teórico docente e não da sua prática. É possível comprovar tal afirmação ao assistirmos uma aula, ou pedirmos um exemplo da sua atuação como mediador. Contudo, concluímos que o que existe na rede hoje é um reprodutivismo discursivo vulgar onde definitivamente a teoria não condiz com a prática comprovando uma alienação do próprio professor e para tanto se faz necessário e urgente uma ruptura do pensamento, logo da prática, pois, como já afirmava Marx (2007) a ideologia dominante é a ideologia do grupo dominante. Com isso, a escola deve deixar de ser o aparelho ideológico da classe dominante. E para isso, o professor deve ter clareza e consciência do poder e responsabilidade social que exerce dentro dessa instituição.

Em relação a promover um ensino de geografia voltado para sua própria desalienação, a partir de uma discussão ideológica Lacoste (2008) destaca que:

A sutileza foi a de ter passado um saber estratégico militar e político como se fosse um discurso pedagógico ou científico perfeitamente inofensivo. Nós veremos que as consequências dessa mistificação são graves. É o porquê de ser particularmente importante afirmar que a geografia serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, isto é, desmascarar uma de suas funções estratégicas essenciais e desmontar os subterfúgios que a fazem passar por simplória e inútil. (LACOSTE, 2008, p. 25).

Portanto, o professor de geografia contemporâneo deve primeiramente desmistificar a condição simplória e inútil da geografia citada por Lacoste (2008) e saber que é preciso articular o conhecimento geográfico com a formação social de cada indivíduo, auxiliando-o a ler e interpretar as várias facetas do mundo. Nesse contexto, o professor de geografia é o responsável pela alfabetização e pelo letramento dos alunos, no que diz respeito às relações que se estabelecem no mundo a partir da produção do espaço geográfico diante da dialética existente na tríade Homem – Natureza – Economia Moreira (2008). Juntos, o professor de geografia e seus alunos construirão e compreenderão o mundo a partir da visão individual e coletiva mediante o processo de socialização de ideias que se estabelecem entre eles. Dentro dessa perspectiva, podemos tecer o funcionamento da dialética no processo de ensino-aprendizagem: Construção – Desconstrução – Reconstrução do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, quando nós educadores falamos e/ou discutimos sobre educação, uma das principais preocupações é a aprendizagem. O domínio do processo para que o aluno aprenda é o grande dilema do educador, que na maioria das vezes se sente frustrado quando conscientemente percebe que não domina

essa técnica ou metodologia. A única saída para deixar de lado e abandonar essa frustração é através do estudo. Apesar de já possuir uma formação acadêmica, o professor precisa estudar, ler, buscar novos conhecimentos, novas técnicas metodológicas que o façam de fato competente no ensinar o aluno a aprender.

Essa procura por técnicas e métodos o levará a buscar teorias educacionais e até mesmo buscar técnicas já prontas e idealizadas por outrem para serem aplicadas por ele, porém, ao se deparar com a realidade da sala de aula perceberá o fracasso da técnica adotada e novamente irá se defrontar com a frustração acompanhada de um desespero por ter buscado uma saída e não ter se livrado do dilema. No entanto, esse processo de aprender a aprender requer interesse, boa vontade e muitas horas de dedicação aos estudos acadêmicos que deverão ser decodificados para serem aplicados em sua prática profissional, e só a partir daí o professor começará a compreender que não existem técnicas nem teorias educacionais que superem a técnica idealizada, elaborada e aplicada por ele, o real autor e mediador do processo de aprendizagem dos seus alunos a partir das especificidades encontradas nos contextos de trabalho.

Ao desconstruir a ideia da aula pronta, elaborada por outrem, o professor deve ter clareza da importância e valorização da ciência em que atua. Neste caso, exemplificaremos neste trabalho a importância da ciência geográfica na vida dos educandos através da utilização da metodologia por sequências didáticas e vice versa. Mediante esta análise é necessário hoje um ensino de geografia voltado para a ruptura de velhos paradigmas auxiliando os alunos a ler e interpretar as várias facetas e representações de mundo. Assim sendo é preciso destacar e citar que a aplicação desta pesquisa embasa-se nos quatro pilares da educação nacional expedidos num relatório elaborado por Delors (2005), onde dois pilares se destacam

na relação harmoniosa que pretendemos estabelecer entre o conhecimento geográfico e a metodologia da sequência didática no que diz respeito a **aprender a ser e a conviver**:

Aprender a Ser, [...] o desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em volta a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos, este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas as etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa[...]” e Aprender a Conviver, “[...] a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. **Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde.** Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de qualquer coisa ajudá-los a descobrir a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. (DELORS 2005, p.89-102, grifo nosso).

Tomando por base a afirmação do autor entendemos que o processo em que esses estudos serão desenvolvidos contribuirá e enriquecerá o desenvolvimento pleno dos alunos, pois, a metodologia aplicada possibilita o entrelaçamento do conhecimento científico e da formação social do sujeito.

Sendo assim, no decorrer deste estudo priorizaremos a importância do processo de mediação docente, da construção da linguagem pelo aluno, da apropriação de vocabulário específico do conhecimento geográfico do aluno bem

como do aperfeiçoamento e domínio do poder de argumentação desenvolvido ao construir e reconstruir o conhecimento específico socializado.

É importante destacar que esse estudo contempla segundo Fazenda (2008) a interdisciplinaridade diante da necessidade de se recorrer a outras áreas do conhecimento (disciplinas), frente às atuais demandas complexas de conhecimento do cenário mundial, cujas disciplinas isoladas não dão conta de atender e responder as situações problemas que perpassam pelo cotidiano.

De acordo com Fazenda (2008) o conceito de interdisciplinaridade é muito complexo e abrangente, ele está relacionado a duas ordens distintas: a ordenação científica e a ordenação social.

(...) A científica nos conduziria à construção do que denominaríamos saberes interdisciplinares. A organização de tais saberes teria como alicerce o cerne do conhecimento científico do ato de formar professores, tais que a estruturação hierárquica das disciplinas, sua organização e dinâmica, a interação dos artefatos que as compõem, sua mobilidade conceitual, a comunicação dos saberes nas seqüências a serem organizadas. [...] a denominada ordenação social, busca o desdobramento dos saberes científicos interdisciplinares às exigências sociais, políticas e econômicas. Tal concepção coloca em questão toda a separação entre a construção das ciências e a solicitação das sociedades. No limite, diríamos mais, que esta ordenação tenta captar toda complexidade que constitui o real e a necessidade de levar em conta as interações que dele são constitutivas. Estuda métodos de análise do mundo, em função das finalidades sociais, enfatiza os impasses vividos pelas disciplinas científicas em suas impossibilidades de sozinhas enfrentarem problemáticas complexas. (FAZENDA, 2008, p. 18-19).

Neste trabalho, o que se espera do conceito de interdisciplinaridade no campo educacional e geográfico é uma articulação da prática pedagógica do professor entre as distintas ordenações. Espera-se um saber fazer docente competente, porém, espera-se ainda mais de sua parte um “saber ser interdisciplinar” (Fazenda, 2008). Em outras palavras:

Duas culturas diferentes, duas formas diferenciadas de conceber conhecimento e organizar seus currículos de formação de professores. Porém Lenoir aponta para o surgimento de uma terceira cultura legitimada como a do saber ser. Refere-se a uma forma brasileira de formar professores. Sua conclusão fundamenta-se na análise de estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade na formação de professores produzidos no Brasil. Sem abdicar das duas anteriores, um denominador comum: a busca de um saber ser interdisciplinar. Essa busca explicita-se na inclusão da experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade diferenciando o contexto científico do profissional e do prático (Lenoir, 2001; Fazenda, 2001). (FAZENDA, 2008, p. 19).

Fazenda (2008) destaca que a busca de um “saber ser interdisciplinar” deve ser fundamentado na formação inicial do professor. E diante de um aprofundamento teórico e científico nos estudos acadêmicos, sobre atuar interdisciplinarmente no campo do ensino, evidencia a importância da experiência docente em estabelecer sentido, intencionalidade e funcionalidade entre o teórico e o prático no ato da práxis pedagógica. Fazenda (2008) discursa sobre a importância da problematização e construção do conhecimento, por meio da relação sujeito-sujeito, no mesmo sentido de Freire ao afirmar que:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada. (FAZENDA, 2008, p.22).

Nesse sentido, o pensamento de Fazenda dialoga com o pensamento desta pesquisa, pois, ao expor à reflexão sobre a importância de uma formação inicial docente estar pautada pelo conhecimento teórico e prático da interdisciplinaridade, da intencionalidade em “ser interdisciplinar” e da relevância em trabalhar com

situações – problemas que favorecem abertamente o dialogismo na construção do conhecimento propondo intervenções pedagógicas, é prudente afirmar que essa linha endossa a importância do instrumento metodológico de estudo desta pesquisa, a sequência didática. Na citação abaixo é perceptível que endossa também a autonomia do professor e suas formas de intervenção na aprendizagem:

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo de forma dinâmica sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes (BARBIER, 1996; TARDIFF, 1990; GAUTHIER, 1996 apud FAZENDA, 2008, p. 23).

Desta maneira, considerando marcadamente o caráter interdisciplinar do conhecimento, ensinaremos geografia para os alunos a partir do estudo e análise de gêneros discursivos – textuais que irão enfatizar a oralidade e a escrita desses educandos obtendo como instrumento para o domínio dessas diferentes linguagens o conteúdo da disciplina de geografia. Desta forma, acreditamos que ao utilizar e dominar um gênero discursivo-textual na aula de geografia, além de rompermos com paradigmas fragmentados da própria ciência estaremos desenvolvendo no aluno de maneira muito mais eficaz a produção da leitura e da escrita favorecendo seu discurso oral com uma importante ênfase na produção de seu discurso social formando-os sujeitos discursivos. Podemos afirmar aqui então, que estamos partindo do complexo para o simples, da totalidade as partes, onde o aluno estará religando os saberes, como afirma Morin (2007), em seu discurso relacionado à importância do conhecimento na era planetária relacionado aqui a questão do

trabalho interdisciplinar na escola. Antes de iniciarmos nossa fala, referente a necessidade de um conhecimento abarcado por uma alta dose de complexidade, devemos nos ater a uma fala de Morin (2003):

Os que não me leram e julgam-me segundo o “disse-me-disse” do microcosmo atribuem-me a ideia bizarra de uma poção mágica, chamada complexidade, como remédio para todos os males do espírito. Ao contrário, a complexidade, para mim, é um desafio que sempre me propus a vencer. (MORIN, 2003,p.10).

A complexidade presente no atual paradigma proposto por Morin (2003) representa um grande desafio a todos nós, sujeitos sociais, porém, possibilita uma ruptura do conhecimento fragmentado/compartimentado. Todavia, ele propicia uma religação dos saberes através da substituição do conhecimento simples para o complexo. Essa complexidade dos saberes, dentro de uma visão que parte do global para o local estabelece uma rede de relações que faz com que as disciplinas dialoguem entre si, ou seja, o conhecimento passa a ser interdisciplinar e transdisciplinar, pois, para que o diálogo se perpetue entre as diversas e distintas áreas do conhecimento, a contextualização dos objetos de estudo se faz necessária e presente a todo o momento.

Cognitivamente desenvolvemos nossas habilidades e funções neurais por meio dos conhecimentos que ainda não dominamos. O conhecimento construído nos paradigmas das problematizações e aplicações de outros conhecimentos já adquiridos para resolução das situações-problemas, representam uma atuação pedagógica, focada no processo de ensino e aprendizagem, voltada para a construção do conhecimento complexo, favorecendo uma visão abrangente dentro da totalidade existente na dialética sujeito – mundo.

De acordo com Morin (2003):

Portanto, o desafio da globalidade é também um desafio de complexidade. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes. Ora, os desenvolvimentos próprios de nosso *século* e de nossa era planetária nos confrontam, inevitavelmente e com mais e mais frequência, com os desafios da complexidade. (MORIN, 2003, p. 14).

Desse modo, essa rede de relações favorece uma conexão entre as áreas e os atores que as protagonizam. Os educadores, os atores em questão, serão os interlocutores e agentes práticos dessa rede. São eles que assegurarão a conexão entre os saberes através de uma prática pedagógica contextualizada garantida pela aplicação de uma metodologia repleta de mediação, que traz como um de seus principais objetivos o estímulo cognitivo aplicado intencionalmente a cada aula. A criticidade do educando tende a ser uma das palavras-chave neste processo, tendo a finalidade de formá-lo sujeito discursivo social, ao incitá-lo por meio do discurso oral e escrito a ter contato com o conhecimento geográfico e os gêneros discursivo-textuais.

Todos esses aspectos já mencionados contribuem para a produção de um conhecimento geográfico que não trabalhe apenas delimitado a um aspecto cognitivo específico como a memorização, frequentemente reforçada na linha da geografia positivista, o que contribuía como afirmava Lacoste (2008) para a pré-concepção de intitular a geografia como uma ciência neutra, inocente, maçante, simplória e inútil a ponto de segundo Lacoste (2008, p.25): “dois Ministros da Educação (e, entre eles, um Geógrafo!) chegarem a propor a liquidação desta velha

disciplina “livresca, hoje ultrapassada” [...] Outrora, talvez, ela tenha servido para qualquer coisa, mas hoje a televisão, as revistas, os jornais não apresentam melhor todas as regiões na onda da atualidade, e o cinema não mostra bem mais as paisagens?”.

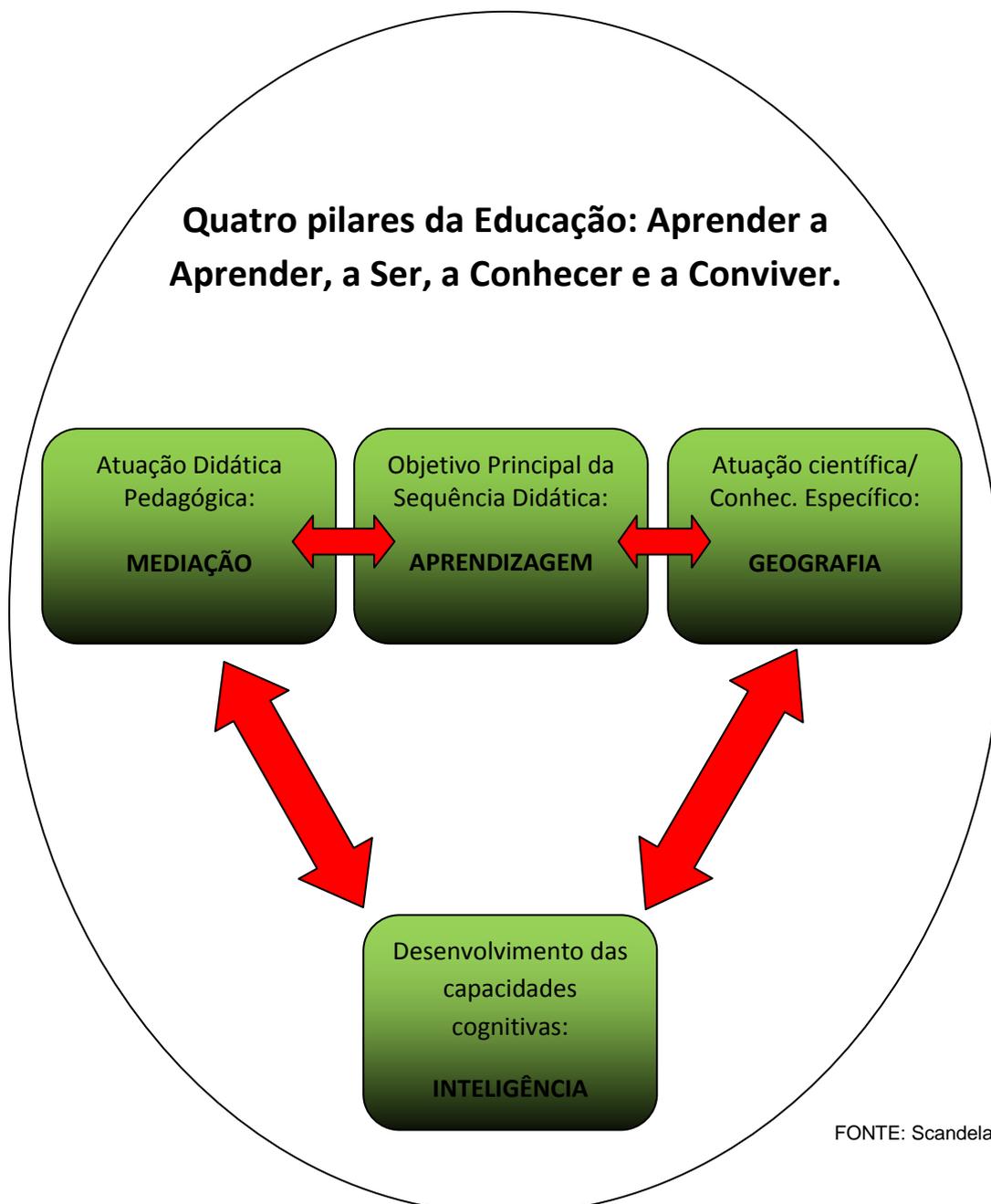
Pois bem, é nesse momento que podemos tecer a importância da sequência didática para o ensino de geografia. Por meio dela o professor de geografia pode atuar de maneira pontual com situações – problemas presentes no espaço geográfico. A partir da análise inicial de situações – problemas alunos e professor poderão construir os conhecimentos necessários à resolução dos mesmos, compreendendo como se dá a produção do espaço geográfico. Pois, é cabível concebermos que:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável.(MORIN, 2003,p. 14).

Portanto, além de contribuir para o caráter interdisciplinar, essa metodologia permite o estímulo à pesquisa e a utilização de vários instrumentos de aprendizagem desde cartografia, literatura, gráficos e diagramas, arte, ciência e tecnologia dentre outros favorecendo o estímulo às ligações neurais que contemplam diferentes capacidades cognitivas essenciais ao desenvolvimento da Inteligência humana, tais quais: abstração, memorização, associação, relação,

interpretação, comparação, decodificação, construção, desconstrução, reconstrução e materialização do abstrato tornando-o concreto por meio de representações orais e escritas. Todo esse processo tem a finalidade de não permitir que os sujeitos sociais sejam formados na cegueira, inconsciência e irresponsabilidade, pois, como afirma Morin (2003): "... o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender "o que é tecido junto", isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo".

Abaixo veremos um organograma que contempla todos os enunciados expostos neste subcapítulo bem como sua inter-relação.



3.4 O currículo da disciplina de geografia

Atualmente o currículo oficial da disciplina de geografia da rede pública do Estado de São Paulo está pautado em um ensino de geografia que priorize o estudo do meio técnico-científico-informacional, assim denominado pelo geógrafo Milton Santos em consonância com a ideia segundo Morin (2001) de planetarização na qual explica a interdependência entre o todo e a parte, em outras palavras, o mundo e os indivíduos. A ideia é desenvolver no aluno a possibilidade de compreensão e análise de diferentes linguagens capazes de propiciar ao educando a leitura de mundo em suas diversas faces, enxergando sua totalidade e ao mesmo tempo suas particularidades e singularidades. Podemos entender que o conhecimento parte da aprendizagem e domínio do complexo para o simples.

No Currículo Oficial do Estado de São Paulo podemos encontrar a seguinte redação:

Na década de 1990, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), reforçando a tendência da crítica ao ensino conteudista, propondo, em seu lugar, o ensino por competências. Entretanto, em momento algum o currículo por competências pode prescindir de conteúdos estruturadores. As competências só podem ser desenvolvidas se houver um ensino que privilegie a aprendizagem de conteúdos mediados por contextos significativos, ou por situações-problema, representadas em diferentes escalas geográficas e no cotidiano do aluno. (Caderno Ciências Humanas e suas tecnologias, 2008, p. 74).

Frente a isso, retomemos a ideia já posta no subcapítulo 3.1 desta pesquisa onde afirmamos que a ideia de conteúdo deve ser considerada como meio e não fim no processo de ensino aprendizagem.

Se fizermos uma analogia entre os estudos por competência, tipos e gêneros textuais abordados no subcapítulo 3.2 podemos observar e muito provavelmente, ao término desta pesquisa, comprovar por meio da aplicação de sequências didáticas que as capacidades e/ou competências de observação, análise, interpretação, relação e argumentação serão dominadas com eficiência pelos alunos, obviamente, se considerarmos uma metodologia de trabalho pautada imprescindivelmente no sociointeracionismo por meio da mediação da intencionalidade.

Pois bem, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo tece que:

O ensino de Geografia na Educação Básica deve priorizar o estudo do território, da paisagem e do lugar em suas diferentes escalas, rompendo com uma visão estática, na qual a natureza segue o seu curso imutável e irreal enquanto a humanidade é vista como uma entidade a ser estudada à parte, como se não interagisse com o meio.[...]No entanto, as diferentes escalas geográficas estão sempre inter-relacionadas: é preciso, por exemplo, considerar o mundo, a região e o território nacional na análise dos fenômenos que ocorrem no lugar. Os conceitos estruturadores devem considerar as seguintes dimensões: Território, Paisagem, Lugar e Educação cartográfica. (Caderno Ciências Humanas e suas tecnologias, 2008, p. 77-78).

Em relação à metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos a ser adotada pelo professor de geografia, o Currículo propõe que:

Enfatiza-se, portanto, **o papel fundamental do professor como mediador** de um ensino-aprendizagem destinado a formar cidadãos capacitados a decifrar a sociedade por meio de sua dimensão espacial [...] Essa concepção de ensino da Geografia pressupõe que o professor trabalhe com informações e dados variados, que permitam ao aluno compreender o espaço geográfico como resultado da trama entre objetos técnicos e informacionais, fluxos de matéria e informação, que se manifestam e atuam sobre a base física. **Para tanto, no processo de construção do conhecimento, é fundamental adotar metodologias que usem – além dos recursos didáticos tradicionais, como os livros didáticos e paradidáticos – os diferentes meios de comunicação e expressão, assim como os recursos de informática e da internet**, instrumentos indispensáveis para a circulação de informações e difusão da ciência e da

tecnologia no mundo contemporâneo. (Caderno Ciências Humanas e suas tecnologias, 2008, p. 79, grifo nosso).

Em relação aos subsídios para implantação do Currículo proposto apresenta:

É preciso assentar as ações de ensino-aprendizagem em procedimentos de leitura, análise e interpretação de textos e imagens, condição básica para que o aluno possa desenvolver uma reflexão organizada sobre a dimensão espacial da sociedade e posicionar-se frente aos conflitos que acompanham a definição das políticas públicas territoriais, dos movimentos sociais, da localização espacial das empresas, do agronegócio e do ambientalismo, além de outras tantas que integram o universo temático da disciplina. (Caderno Ciências Humanas e suas tecnologias, 2008, p. 81).

Diante dos excertos extraídos do documento orientador do professor da rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo, podemos constatar que ele é rico em teoria, pois, disserta e vai ao encontro dos ideais desta pesquisa. E que diante do que ele propõe não deveria haver críticas já que tece sobre aspectos cognitivos envolvidos a uma psicopedagogia regrada a base de um sociointeracionismo onde o professor deva exercer o papel de mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Porém, ao explicar, proferir e disseminar tais discursos ideológicos cai na armadilha, ou melhor, dizendo, segundo Morin (2007) no erro e na ilusão de propor e/ou sugerir ao professor o desenvolvimento da aula a partir de um caderno de atividades, denominado oficialmente por caderno do aluno, composto por situações de aprendizagem elaboradas por outrem e não pelo principal autor da aula: o professor em exercício, o que torna o professor um executor de tarefas e tira sua autonomia.

A crítica está justamente nessa “sugestão”, pois, na prática ela é adotada por grande parte dos professores que caem na armadilha do neopositivismo mascarada

por um discurso teórico previamente racional com intenções ocultas de manutenção do pensamento ideológico dominante. Muitos professores que vivem acirradamente em seu dia-a-dia esse período de proletarização do trabalho docente e sucateamento educacional sem tempo digno de exercer um trabalho intelectual decente por terem de se vender, por necessidade, há jornadas duplas e exaustivas de trabalho onde muitas vezes, se submetem às “sugestões” dos livros didáticos, das apostilas e cadernos de atividades até porque, especificamente na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, existe um marco diferencial e relevante em seguir as “sugestões” que é a bonificação por resultados, ou seja, os alunos ao final de cada ciclo realizam uma avaliação externa denominada SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – a fim de constituir um valor quantitativo de aprendizagem, que a cada ano tem uma nova meta a ser atingida e superada. Nessa engrenagem o professor reforça justamente o que quer combater, a sobrequalificação.

Pois bem, eis que nos é apresentado uma contradição entre a liberdade de cátedra do professor em preparar suas aulas e a “sugestão” apresentada nos cadernos com situações de aprendizagem: nas avaliações externas são contempladas as competências, habilidades e conteúdos apresentados em cada situação de aprendizagem. Ora, tal afirmação poderia nos gerar dúvidas, pois o que prezamos neste trabalho é o direcionamento das aulas voltado para uma aprendizagem mais complexa, pautada nos aspectos cognitivos que envolvem competências e habilidades. Porém, não há dúvidas que novamente o professor está convidado a incorrer no equívoco pautado na ilusão e erro, já que as situações de aprendizagens apresentadas em cada caderno de atividades distribuídos em anos distintos demonstram uma prática tradicional, positivista e que não requer na

prática um método de mediação sociointeracionista além de excluir o professor dessa discussão.

Desse modo, entendemos que se fazem necessárias mudanças emergenciais na estrutura de ensino da rede, o que infelizmente leva tempo e não é de nossa competência alterar, mas sim, lutar por melhores condições de trabalho. Em contrapartida e, levando muito em consideração a liberdade de cátedra e autonomia docente, o desenvolvimento do trabalho pedagógico pautado pela metodologia de sequências didáticas, em nenhum momento quer impor ou “sugerir” ao docente que se trabalhe exatamente desta forma ou desta maneira, como veremos nos exemplos apresentados no subcapítulo 3.5 referente à aplicabilidade da metodologia. O que se pretende de fato é promover uma reflexão referente à importância da formação docente em nível superior estar voltada para a desalienação pedagógica nas áreas específicas, em particular, a Licenciatura em Geografia. Em outras palavras, pretendemos por meio desse exemplo metodológico levar o professor de geografia à reflexão sobre a importância dele ser o principal autor de suas aulas considerando vários aspectos impetrados na produção do espaço geográfico. E que apesar da existência de um Currículo com Conceitos e Categorias subdivididos em séries/anos e ciclos, ele pode e deve ir além dessa base curricular estadual ousando transgredir as barreiras ocultas ideológicas presentes na instituição escolar desde sua fundação.

Segue abaixo, para apreciação e conhecimento, os quadros de conteúdos e habilidades por série/ano.

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Currículo do Estado de São Paulo

Geografia

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
	Conteúdos
	<p>Paisagem</p> <p>O tempo da natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os objetos naturais <p>O tempo histórico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os objetos sociais <p>A leitura de paisagens</p> <p>Escalas da Geografia</p> <p>As paisagens captadas pelos satélites</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extensão e desigualdades <p>Memória e paisagens</p> <p>As paisagens da Terra</p>
	Habilidades
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Construir e aplicar o conceito de paisagem • Descrever elementos constitutivos de uma paisagem • Relacionar informações que permitam identificar os diferentes elementos constitutivos da paisagem • Elaborar hipóteses para explicar as mudanças ocorridas na paisagem com base na observação de imagens • Descrever elementos constitutivos de mudanças e permanências em uma dada paisagem • Identificar e descrever, nas paisagens, os elementos mais duráveis e os mais suscetíveis a mudanças na temporalidade humana • Interpretar e produzir textos simples acerca das transformações observáveis no tempo e no espaço • Identificar, a partir de iconografias, diferentes formas de desigualdade social impressas na paisagem

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Geografia

Currículo do Estado de São Paulo

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
	Conteúdos
	<p>O mundo e suas representações</p> <p>Exemplos de representações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arte e fotografia <p>Introdução à história da cartografia</p> <p>A linguagem dos mapas</p> <p>Orientação relativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • A rosa dos ventos <p>Coordenadas geográficas</p> <p>Os atributos dos mapas</p> <p>Mapas de base e mapas temáticos</p> <p>Representação cartográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualitativa e quantitativa
2º bimestre	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar e diferenciar mapas e imagens de satélites • Descrever os movimentos do planeta Terra e identificar as consequências dos movimentos • Reconhecer o significado da seletividade na representação cartográfica e a distinção entre mapas e imagens de satélites • Identificar os pontos cardeais e colaterais e aplicar técnicas de orientação relativa • Aplicar o sistema de coordenadas geográficas para determinar a posição absoluta dos lugares • Reconhecer a diferença entre a escala gráfica e a escala numérica • Inferir título mais adequado para uma representação cartográfica • Reconhecer o significado da legenda para a representação dos fenômenos geográficos • Reconhecer a diferença entre mapas de base e mapas temáticos • Reconhecer técnicas de representação utilizadas na cartografia temática

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Currículo do Estado de São Paulo

Geografia

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental	
	<p style="text-align: center;">Conteúdos</p> <p>Os ciclos da natureza e a sociedade</p> <p>A história da Terra e os recursos minerais</p> <p>A água e os assentamentos humanos</p> <p>Natureza e sociedade na modelagem do relevo</p> <p>O clima, o tempo e a vida humana</p>
	<p style="text-align: center;">Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade • Identificar e caracterizar diferentes formas de relevo terrestre • Conceituar rocha e relacionar os tipos de rochas à presença de minérios na face da Terra • Identificar e caracterizar as distintas esferas da Terra (litosfera, atmosfera, hidrosfera, biosfera) • Descrever a importância da força dos ventos na transformação do relevo na escala do lugar • Descrever a ação da água no modelado do relevo terrestre • Analisar os impactos produzidos pela ação humana no modelado do relevo • Descrever o movimento de rotação da Terra e identificar sua consequência na sucessão de dias e noites • Descrever o movimento de translação da Terra e identificar seus efeitos na sucessão das estações do ano • Identificar nas diversas manifestações das estações do ano suas consequências no clima que se manifesta na escala do lugar • Descrever as consequências das estações do ano no conjunto das atividades humanas que se desenvolvem na escala do lugar • Identificar os elementos formadores do clima e os fatores que nele interferem • Identificar e descrever a dinâmica climática e seus ritmos, segundo os tempos da natureza e a temporalidade social
3º bimestre	

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Geografia

Currículo do Estado de São Paulo

5ª série/6º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos

As atividades econômicas e o espaço geográfico

Os setores da economia e as cadeias produtivas

A agropecuária e os circuitos do agronegócio

A sociedade de consumo

Habilidades

4º bimestre

- Reconhecer e aplicar o conceito de cadeia produtiva
- Analisar as etapas constituintes de diferentes cadeias produtivas
- Caracterizar formas espaciais criadas pelas sociedades, no processo de formação e organização do espaço geográfico, que contemplem a dinâmica entre a cidade e o campo
- Identificar, por meio de textos ou imagens, elementos constituintes e representativos da paisagem rural e urbana
- Identificar alterações provocadas no mundo do trabalho, a partir do advento de novas tecnologias
- Identificar características e dinâmicas dos fluxos de produção industrial e agropecuária, relacionando-os com a constituição do espaço geográfico contemporâneo
- Descrever e identificar características específicas do setor de serviços e sua influência no mundo contemporâneo
- Avaliar, por meio de diferentes imagens ou textos jornalísticos, formas de propagação de hábitos de consumo que induzam a sistemas produtivos predatórios

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Currículo do Estado de São Paulo

Geografia

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
1º bimestre	<p>O território brasileiro</p> <p>A formação territorial do Brasil</p> <p>Limites e fronteiras</p> <p>A federação brasileira</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização política e administrativa
	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, em mapas de divisão política, as principais demarcações do território brasileiro em relação à América do Sul • Identificar, em mapas de divisão política, as demarcações dos Estados brasileiros • Interpretar mapas históricos para entender a dinâmica da formação do território e do estabelecimento de fronteiras • Diferenciar e aplicar os conceitos de limite e fronteira, posicionando-se diante de situações reais • Identificar, a partir da leitura de textos e mapas, o processo de formação territorial e o estabelecimento das fronteiras nacionais • Ler e interpretar cartas medievais e portulanas • Identificar, a partir de textos e de representações cartográficas, o processo de formação do território brasileiro e os deslocamentos e as modificações de fronteiras • Identificar, em registros histórico-geográficos, as diferentes formas de organização político-administrativa do Brasil

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Geografia

Currículo do Estado de São Paulo

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	
	<p align="center">Conteúdos</p> <p>A regionalização do território brasileiro</p> <p>Critérios de divisão regional</p> <p>As regiões do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os complexos regionais e a região concentrada</p>
	<p align="center">Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar, em mapas de divisão regional, as demarcações das grandes regiões brasileiras • Elaborar e interpretar mapas temáticos de indicadores sociais das unidades federadas • Ler, extrair e organizar tabelas com indicadores socioeconômicos dos Estados brasileiros • Identificar, em registros histórico-geográficos, representações cartográficas, textos e documentos, as diferentes formas de regionalização do Brasil • Reconhecer atividades econômicas na organização e na regionalização do espaço geográfico • Identificar as características e dinâmicas geográficas dos fluxos de produção industrial em associação com a organização e a regionalização do espaço brasileiro • Identificar características e dinâmicas geográficas da produção agropecuária na organização e regionalização do espaço brasileiro • Agrupar os Estados brasileiros a partir da comparação de seus indicadores socioeconômicos • Confeccionar, em uma base cartográfica, mapas temáticos e elaborar propostas de divisão regional, levando em consideração dados e informações disponíveis • Classificar os Estados brasileiros segundo as condições apresentadas em indicadores socioeconômicos • Reconhecer, em representações cartográficas e em gráficos, as diferenças e desigualdades dos Estados brasileiros segundo indicadores socioeconômicos
2º bimestre	

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Currículo do Estado de São Paulo

Geografia

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	
	<p align="center">Conteúdos</p> <p>Domínios naturais do Brasil Biomas e domínios morfoclimáticos do Brasil</p> <p>O patrimônio ambiental e a sua conservação Políticas ambientais no Brasil O Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC)</p>
	<p align="center">Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e aplicar os conceitos de bioma, domínio morfoclimático, ecossistema e recursos naturais • Reconhecer as generalidades e singularidades que caracterizam os biomas brasileiros, considerando os impactos oriundos das diferentes formas de intervenção humana e levando em consideração o diacronismo dos eventos • Identificar e descrever os diferentes usos dos recursos naturais realizados pela sociedade • Analisar as relações entre sociedade e natureza na produção do espaço geográfico • Identificar os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam o patrimônio ambiental brasileiro • Identificar e caracterizar a diversidade morfoclimática do território brasileiro, compreendendo sua importância na distribuição dos recursos naturais
3º bimestre	

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Geografia

Currículo do Estado de São Paulo

6ª série/7º ano do Ensino Fundamental	
	Conteúdos
	<p>Brasil: população e economia</p> <p>A população e os fluxos migratórios</p> <p>A revolução da informação e a rede de cidades</p> <p>O espaço industrial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concentração e descentralização <p>O espaço agrário e a questão da terra</p>
	Habilidades
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar geograficamente características e dinâmicas dos fluxos populacionais, relacionando-os com a constituição do espaço • Interpretar, por meio de diferentes linguagens, o processo de ocupação territorial e a formação da sociedade brasileira • Descrever e aplicar o conceito de densidade demográfica • Descrever e aplicar o conceito de fluxos populacionais (processos migratórios) em associação com a produção do espaço contemporâneo e do Brasil • Identificar, por meio de mapa, a distribuição da população brasileira segundo as diferentes regiões • Associar o processo de concentração demográfica ao processo de urbanização • Identificar e discutir as transformações que ocorreram nas formas de uso e apropriação do espaço agrário e industrial ao longo da história brasileira

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Currículo do Estado de São Paulo

Geografia

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental	
	Conteúdos
	<p>Representação cartográfica Visão de mundo e suas tecnologias</p> <p>Globalização em três tempos O meio técnico e o encurtamento das distâncias O meio técnico-científico-informacional e a globalização O processo de globalização e as desigualdades internacionais</p>
	Habilidades
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar representações cartográficas históricas do mundo conhecido • Visualizar, por meio de mapas, fenômenos geográficos resultantes da ação humana nas diversas escalas • Visualizar, interpretar e comparar formas de representação cartográfica de fenômenos quantitativos e ordenados na escala global • Identificar situações representativas do processo de globalização • Interpretar situações acerca das manifestações sociais da globalização a partir de textos, gráficos ou mapas • Comparar dados sobre produção, circulação e consumo relativos a diferentes lugares • Identificar no espaço geográfico a trama dos objetos que propiciam a circulação de fluxos econômicos e de informações • Aplicar conhecimentos geográficos para identificar fenômenos socioespaciais representativos dos espaços globalizados • Confrontar argumentos e ideias de diferentes autores em textos que discutem as diferentes manifestações da globalização • Selecionar e ordenar argumentos embasados em fundamentações geográficas representativas da relação espaço-tempo • Identificar e descrever elementos (econômicos e culturais) do processo de globalização como um fenômeno de ampliação da escala geográfica das relações humanas • Identificar as novas condições geográficas vinculadas ao desenvolvimento da tecnologia de transportes e comunicação, essenciais no processo de globalização

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Geografia

Currículo do Estado de São Paulo

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental

Conteúdos

Produção e consumo de energia

As fontes e as formas de energia

Matrizes energéticas

- Da lenha ao átomo

Perspectivas energéticas

A matriz energética mundial

A matriz energética brasileira

Habilidades

2º bimestre

- Construir e aplicar conceitos de fontes de energia e de matriz energética
- Comparar dados para a produção de informações geográficas relevantes acerca das diferentes fontes de energia
- Identificar e analisar informações textuais e visuais relativas à produção mundial de energia e à sua distribuição geográfica
- Identificar e analisar dados em tabelas, gráficos e mapas relativos ao uso das fontes de energia
- Identificar e descrever, por meio de mapas, desequilíbrios na produção e no uso das diversas formas de energia no mundo
- Analisar relações conflituosas no mundo em razão de interesses contraditórios entre produtores e usuários das formas de energia e recursos naturais em geral
- Analisar dados em diversas fontes que digam respeito às consequências ambientais da atividade energética global e no Brasil
- Identificar e analisar dados em tabelas, gráficos e mapas relativos ao uso, forma e consequência ambiental da atividade energética global
- Comparar dados para a produção de informações geográficas relevantes acerca das diferentes fontes de energia
- Extrair informações de diferentes fontes para exemplificar e explicar formas de utilização e consequências do uso indiscriminado das distintas fontes de energia
- Selecionar e ordenar argumentos embasados em fundamentações geográficas com vistas a identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da extração e do uso de fontes energéticas
- Elaborar e interpretar mapas temáticos e gráficos relativos às questões energéticas

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Currículo do Estado de São Paulo

Geografia

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
3º bimestre	<p>A crise ambiental</p> <p>A apropriação desigual dos recursos naturais</p> <p>Poluição ambiental e efeito estufa</p> <p>Do Clube de Roma ao desenvolvimento sustentável</p> <p>Alterações climáticas e desenvolvimento</p> <p>Consumo sustentável</p>
	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a presença de recursos naturais na organização do espaço geográfico relacionada a transformações naturais e à intervenção humana • Aplicar conceitos de recursos naturais segundo as diversas esferas da natureza (litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera) • Identificar, por meio de gráficos ou mapas, a distribuição e a apropriação desigual dos recursos naturais • Identificar e analisar criticamente as implicações socioambientais resultantes das formas predatórias de utilização dos recursos naturais • Identificar áreas do planeta suscetíveis a danos ambientais decorrentes da ação antrópica • Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a sociedade, em sua relação com condições socioambientais, sabendo qualificar diferentes formas de uso resultantes da intervenção humana • Comparar documentos e ações propostas por diferentes instituições sociais e políticas para o enfrentamento de problemas de caráter ambiental • Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes à poluição atmosférica, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes e reconhecendo suas transformações e efeitos ambientais, notadamente aqueles responsáveis pelo aumento do efeito estufa • Identificar, com critérios geográficos, áreas do planeta suscetíveis aos danos ambientais decorrentes da extração e do uso de fontes energéticas

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Geografia

Currículo do Estado de São Paulo

7ª série/8º ano do Ensino Fundamental	
	Conteúdos
	<p>Geografia comparada da América</p> <p>Peru e México</p> <ul style="list-style-type: none"> • A herança pré-colombiana <p>Brasil e Argentina</p> <ul style="list-style-type: none"> • As correntes de povoamento <p>Colômbia e Venezuela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entre os Andes e o Caribe <p>Haiti e Cuba</p> <ul style="list-style-type: none"> • As revoluções
	Habilidades
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos histórico-geográficos representativos da herança pré-colombiana • Comparar a formação territorial de países latino-americanos levando em consideração a influência pré-colombiana e colonial • Comparar a formação territorial e social do Peru e do México levando em consideração a influência cultural pré-colombiana e colonial • Estabelecer semelhanças e diferenças socioculturais entre as correntes de povoamento sul-americanas • Diferenciar as correntes de povoamento que caracterizam a formação territorial da Argentina e do Brasil • Analisar histórica e geograficamente os processos de formação política e econômica de Cuba e do Haiti estabelecendo relações destes com a situação atual dos dois países

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Currículo do Estado de São Paulo

Geografia

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
1º bimestre	<p>A produção do espaço geográfico global</p> <p>Globalização e regionalização</p> <p>As doutrinas do poderio dos Estados Unidos da América</p> <p>Os blocos econômicos supranacionais</p>
	<p>Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conceitos de espaço geográfico, lugar, região, fazendo uso da linguagem científica de forma adequada ao nível de estudo • Identificar e caracterizar fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do processo de globalização, nas dimensões econômica, cultural e espacial • Identificar, no funcionamento da sociedade capitalista, elementos que estimulam e aceleram o processo de globalização • Apresentar possíveis soluções para situações-problema representativas de conflito resultante da ação de forças hegemônicas globais • Confrontar argumentos e ideias de diversos autores em textos que discutem as diferentes manifestações da globalização • Reconhecer, localizar, descrever e comparar fatos, problemas, fenômenos, situações, lugares que expressem as diversidades e desigualdades regionais na escala global, como meio para compreender as disparidades que as envolvem • Explicar e compreender causas e efeitos que permitam reconhecer a globalização como produto do funcionamento do regime capitalista, assim como analisar as condições para sua reprodução • Interpretar fatos, dados, situações, problemas ou fenômenos apresentados em forma de textos, gráficos ou mapas, para compreender as diferentes formas de expressão e manifestação social na escala global

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Geografia

Currículo do Estado de São Paulo

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
	Conteúdos
	<p>A nova “desordem” mundial</p> <p>A Organização das Nações Unidas (ONU)</p> <p>A Organização Mundial do Comércio (OMC)</p> <p>O Fórum Social Mundial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um outro mundo é possível?
	Habilidades
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, em textos e situações-problema, os fundamentos da cidadania e da democracia • Identificar situações nas quais os direitos básicos dos cidadãos não são usufruídos por todos os segmentos da sociedade • Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos e morais na vida cotidiana • Reconhecer o significado histórico e geográfico da ONU • Analisar propostas apresentadas pela ONU com vistas à melhoria da qualidade de vida da população mundial • Identificar os elementos essenciais da organização econômica das sociedades contemporâneas • Identificar e descrever a base espacial de redes geográficas que constroem o espaço econômico mundial • Identificar os fundamentos políticos e técnicos de organizações econômicas multilaterais nas sociedades contemporâneas • Descrever e compreender o papel da OMC como reguladora das relações comerciais na escala mundial • Analisar criticamente as regras que regulam os fluxos internacionais de mercadorias • Analisar as formas de organização política e econômica das sociedades contemporâneas, para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade • Aplicar e reconhecer, em textos, os fundamentos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Currículo do Estado de São Paulo

Geografia

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
	Conteúdos
	<p>Geografia das populações</p> <p>Demografia e fragmentação</p> <p>Estrutura e padrões populacionais</p> <p>As migrações internacionais</p> <p>Populações e cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> Mundo árabe e mundo islâmico
	Habilidades
3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e aplicar conceitos demográficos para análise dos processos populacionais Agrupar diferentes realidades em classes com critérios comuns, como meio de organizar informações e buscar coerência em relação a dados demográficos Distinguir demografia de geografia das populações Reconhecer a geografia das populações como uma discussão da espacialidade básica, na superfície terrestre, das populações humanas do planeta Interpretar e elaborar representações cartográficas relativas à geografia das populações Relacionar processos econômicos considerados essenciais na dinâmica populacional Analisar o malthusianismo tendo como referência dados do crescimento populacional e da produção de alimentos Identificar elementos culturais como fatores relevantes na dinâmica demográfica Relacionar o desenvolvimento social com a forma de organização demográfica das populações Comparar realidades nacionais diversas que se expressam na escala mundial, com o intuito de identificar e comparar o perfil populacional de cada região Associar padrões populacionais distintos (estrutura etária, em especial) com as condições de desenvolvimento econômico e social dos países Comparar países de perfil populacional distinto, identificar padrões e analisar a transição demográfica de um padrão para o outro Definir e interpretar os processos migratórios internacionais Relacionar dimensões sociais resultantes da distribuição populacional no espaço geográfico Identificar características histórico-geográficas que diferenciem o mundo árabe do mundo islâmico Relacionar situações da vida cotidiana a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza

Quadro de conteúdos e habilidades de Geografia

Série/Ano/Bimestre

Geografia

Currículo do Estado de São Paulo

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
	Conteúdos
	<p>Redes urbanas e sociais</p> <p>Cidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaços relacionais e espaços de conexão <p>As cidades e a irradiação do consumo</p> <p>Turismo e consumo do lugar</p> <p>As redes da ilegalidade</p>
	Habilidades
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e aplicar o conceito de cidade e urbanização • Identificar as características das redes urbanas • Identificar as características dos processos responsáveis pela hierarquia urbana • Identificar e distinguir configurações espaciais representativas das redes geográficas e das cidades globais • Analisar as implicações sociais decorrentes das atividades turísticas com relação à participação econômica e preservação ambiental em diferentes partes do mundo • Analisar criticamente implicações sociais e econômicas resultantes da ampliação das redes de narcotráfico no mundo • Estabelecer relações entre as diferentes redes de atividades ilegais com estruturas econômicas e de poder

3.5 Cenários da pesquisa: análises da aplicabilidade da sequência didática no ensino de geografia.

Considerando toda teoria aqui expressa é chegada a hora de analisar a sua prática. A frase inicial do título deste trabalho “Da teoria à práxis” não foi uma escolha aleatória, ela representa a possibilidade de ruptura de uma evidência explícita no sistema educacional atual, isto é, representa a possibilidade de ruptura do distanciamento entre teoria e prática presente no exercício da prática pedagógica docente.

Para compreender as prováveis causas da evidência foi realizado um questionário com trinta professores graduados em geografia que teve por objetivo também, contribuir para a análise da formação docente refletindo sobre os entraves e as possíveis reversibilidades na prática pedagógica que corroboram com a manutenção do distanciamento entre a teoria e a prática. Para tanto foram analisadas também a grade curricular dos cursos de graduação dos professores aplicadores e da pesquisadora no que tange a carga horária destinada a disciplina de metodologia e prática de ensino, psicologia da educação e a disciplina de didática totalizando três diferentes universidades.

Neste subcapítulo serão analisadas duas experiências a partir da metodologia da sequência didática elaborada e aplicada pelos professores participantes da pesquisa. Ambos os professores atuam na rede estadual de ensino de São Paulo. Um deles na zona leste da cidade de São Paulo e o outro na grande São Paulo cidade de Guarulhos.

Ao aceitarem participar da pesquisa os professores receberam da pesquisadora uma folha com a definição e a finalidade da sequência didática contendo o esquema (pág. 75) proposto pelos autores suíços Schneuwly, Noverraz Dolz (2007). Foi explicado o esquema, com destaque a situação – problema (presente no enunciado), tipo e gênero textual que os alunos não dominavam ou apresentavam dificuldades, produção inicial e produção final, itens esses que compõem a materialidade de análise.

Os professores entregaram à pesquisadora a produção textual inicial e final dos alunos. Ambos os professores trabalharam com o gênero textual dissertação. Foram analisadas as dissertações de quinze alunos do 6º ano/5ª série e quinze alunos do 9º ano/8ª série, somando 30 produções iniciais e 30 produções finais totalizando 60 dissertações. Foram selecionados apenas alunos que realizaram as duas produções. A fim de compreender melhor a atuação do professor participante na pesquisa foi solicitado que preenchessem dois questionários um sobre os procedimentos de elaboração e constituição da sequência e outro em forma de entrevista sobre os procedimentos dialógicos e atitudinais decorrentes da prática de mediação intencional em relação aos alunos participantes.

Com o objetivo de analisar os avanços cognitivos intrinsecamente relacionados ao discurso escrito do aluno a partir do domínio da ciência geográfica veiculados ao nível de maturação e sociointeração, os critérios adotados para análise das produções textuais foram: 1. Ideia principal; 2. Vocabulário geográfico; 3. Conceitos e conteúdos geográficos internalizados; 4. Causa e consequência do problema geográfico que dá vida ao enunciado; 5. Fatos/Argumentos; 6. Contextualização; e 7. Inferência. Esta ordem corresponde à numeração presente na

tabela de classificação de níveis de desenvolvimento cognitivo das páginas 120 a 123.

A definição dos critérios pela pesquisadora atende o exposto no capítulo III que especifica detalhadamente a intersecção entre a Geografia e a Educação considerando o saber a ser construído dentro da totalidade e complexidade do conhecimento, tão logo, contribuindo consideravelmente para a formação leitora e escritora de cada aluno à medida que aprimora e aperfeiçoa tal formação, tendo como ponto de partida o mesmo enunciado.

Todos os critérios foram adotados tanto na análise da produção inicial como na final. Eles foram elaborados pela pesquisadora a partir dos estudos apresentados no Capítulo I e, em sua experiência em sala de aula nos últimos quinze anos.

No critério *ideia principal*, foi analisada a capacidade do aluno em atender o que está proposto no enunciado sem fugir do tema.

No critério *vocabulário geográfico*, analisou-se a capacidade do aluno em utilizar, em sua produção textual, palavras específicas na ciência geográfica. Observou-se se tal utilização foi maior na produção final em relação a inicial.

No critério *conceitos e conteúdos geográficos internalizados*, foram observados os conceitos e conteúdos da ciência geográfica que foram assimilados pelos alunos. Observou-se cuidadosamente que alguns conceitos/conteúdos haviam sido assimilados de maneira equivocada e se houve mediação didático-pedagógica a fim de reorganizá-los na estrutura mental dos alunos que apresentaram tal defasagem.

No critério denominado *causa e consequência do problema geográfico que dá vida ao enunciado* foi analisada a capacidade do aluno em definir racionalmente as causas e consequências apresentadas para um determinado problema com clareza na dissertação.

No critério intitulado *fatos e argumentos* analisou-se a capacidade do aluno em mencionar, identificar e argumentar sobre os fatos que comprovam o conhecimento que tem sobre o assunto apresentado no enunciado.

No critério *contextualização* analisou-se a capacidade do aluno em relacionar o tema proposto com outros conhecimentos interrelacionando-os na contemporaneidade.

Por fim, no critério *inferência* verificou-se a capacidade do aluno em acrescentar conhecimentos além do proposto evidenciando sua capacidade de conclusão de análise dos fatos.

O aperfeiçoamento e posteriormente o domínio desses dois últimos critérios possuem um caráter de sofisticação da inteligência devido ao fato de agregarem em si a execução de várias outras capacidades cognitivas como ler, interpretar, decodificar, relacionar, associar, argumentar e concluir.

Com a finalidade de identificar o nível de desenvolvimento dos critérios ao analisar as produções textuais individuais de cada aluno foi utilizada a seguinte classificação:

SIGLA	A	AP	NA
CLASSIFICAÇÃO	Atende ao critério proposto	Atende parcialmente ao critério proposto	Não atende ao critério proposto

Fonte: classificação elaborada pela pesquisadora.

Cenário 1: Escola Estadual localizada na zona leste da cidade de São Paulo

Iniciamos a análise pelos alunos do 9º ano/ 8ª série. O conteúdo escolhido pelo professor abordava as condições de vida da população mundial com relação aos acessos de serviços públicos, qualidade de vida e as diferenças entre países ricos e pobres. Esse foi o título da comanda entregue aos alunos, ou seja, foi o enunciado das dissertações. Verificamos que o professor seguiu o currículo oficial do estado de São Paulo (pág. 117) cujo conteúdo corresponde ao 3º bimestre. A aplicação da sequência ocorreu no 3º bimestre entre os meses de Agosto e Outubro de 2013. Ao analisar o registro de aulas no diário de classe do professor foi possível verificar que o mesmo utilizou alguns exercícios do caderno do aluno²⁶.

De posse dos materiais, isto é, das produções textuais dos alunos foi elaborada uma tabela para melhor decodificar o nível de desenvolvimento de cada aluno. Na primeira linha horizontal encontram-se números de 1 a 7, que representam os sete critérios utilizados na análise, descritos respectivamente na ordem em que foram apresentados (págs. 120 a 123). Abaixo, nas demais linhas horizontais constam o primeiro / nome de cada aluno bem como as siglas PI (Produção Inicial) e

²⁶ Material elaborado e implementado pela SEESP entregue em toda a rede de ensino para fins didáticos.

PF (Produção Final). A partir dessa estrutura encontra-se a classificação proposta na página anterior com as siglas A, AP e NA ora explicadas.

Abaixo segue a tabela discriminando os níveis de desenvolvimento dos alunos analisados:

TABELA 01: Níveis de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 9º ano após aplicação da sequência didática.

Alunos	Produções	1	2	3	4	5	6	7
Cláudio	PI	NA	AP	NA	NA	NA	AP	NA
	PF	A	A	A	AP	A	A	NA
Gênesis	PI	A	AP	AP	NA	NA	NA	NA
	PF	A	A	A	AP	AP	NA	NA
Jefferson	PI	A	NA	NA	NA	NA	NA	NA
	PF	A	AP	NA	NA	NA	NA	NA
Maycon	PI	AP	AP	NA	NA	NA	NA	NA
	PF	A	A	A	AP	AP	NA	NA
Richard	PI	AP	AP	AP	AP	AP	NA	NA
	PF	A	A	AP	A	AP	NA	NA
Vinícius	PI	A	AP	NA	NA	NA	NA	NA
	PF	A	A	AP	A	A	NA	NA
Camila	PI	AP	NA	NA	NA	NA	NA	NA
	PF	AP	NA	NA	NA	NA	NA	NA

Alunos	Produções	1	2	3	4	5	6	7
Carine	PI	AP	AP	NA	NA	AP	AP	NA
	PF	A	AP	NA	NA	AP	NA	NA
Cinthy	PI	A	AP	AP	NA	AP	NA	NA
	PF	A	A	A	AP	A	NA	NA
Gabriela	PI	AP	AP	AP	NA	AP	NA	NA
	PF	A	A	AP	A	AP	AP	NA
Gleice	PI	NA	AP	NA	NA	AP	NA	NA
	PF	AP	AP	NA	NA	AP	NA	NA
Pollyana	PI	AP	AP	NA	NA	NA	NA	NA
	PF	AP	AP	AP	AP	AP	NA	NA
Sophia	PI	A	AP	AP	AP	AP	NA	NA
	PF	A	A	AP	AP	AP	NA	NA
Thaynara	PI	A	AP	AP	AP	AP	AP	NA
	PF	A	AP	AP	A	AP	AP	NA
Thalyta	PI	A	AP	AP	A	AP	NA	NA
	PF	A	AP	AP	A	AP	NA	NA

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora, 2014.

Ao analisarmos a tabela podemos constatar que dos quinze alunos pesquisados treze apresentaram avanços significativos. Apenas dois deles permaneceram sem avanços na aprendizagem.

Para melhor esclarecer tal constatação dividimos os avanços em três níveis de análise: a) alunos que avançaram em três critérios ou mais; b) avançaram em menos de três critérios; c) sem avanço na aprendizagem.

A) Alunos que avançaram em três critérios ou mais:

Nesse grupo foi possível identificar oito alunos que avançaram significativamente nos aspectos de desenvolvimento cognitivo da aprendizagem vinculados a produção textual e o conhecimento geográfico produzido. Os alunos abaixo relacionados mostraram saltos na aprendizagem. Muitos deles, após as aulas ministradas pelo professor, saltaram do NA (não atende) para o A (atende) superando a fase do AP (atende parcialmente). Um fato importante para o ensino de geografia é que os avanços mais importantes desse grupo se concentraram nos critérios vocabulário geográfico, conceitos/conteúdos geográficos internalizados e fatos e argumentos que remetem ao conteúdo da ciência estudada.

O aluno Claudio foi o que mais se destacou neste grupo. Ele avançou em seis dos sete critérios. Foi um dos que saltou do NA para o A, em outras palavras, mostrou domínio do conteúdo estudado utilizando vocabulário geográfico, fatos e argumentos, mencionando causas e consequências contextualizando-os.

O aluno Gênesis avançou em cinco critérios mostrou que obteve melhoria na aprendizagem quando parte do NA para o AP.

O aluno Maycon também avançou em cinco critérios. Podemos destacar seu avanço no critério número 3 mostrando que assimilou bem o conteúdo da ciência geográfica, pois, parte do NA para o A.

O aluno Richard avançou em três critérios. Nos critérios de número 3 e 5 permaneceu estagnado, isto é, permaneceu com a aprendizagem apresentada inicialmente.

O aluno Vinicius avançou em quatro critérios, melhorou o vocabulário geográfico a exposição de fatos e argumentos indicando as causas e consequências para o fenômeno estudado chegando a internalizar parcialmente os conteúdos/conceitos geográficos.

A aluna Cinthya avançou em quatro critérios. Interpretou bem a ideia, utilizou de maneira apropriada o vocabulário geográfico expondo fatos.

A aluna Gabriela avançou em quatro critérios. Dominava parcialmente quatro itens e se superou em dois deles, ideia principal e vocabulário, necessitando ainda de mediação nos quesitos conhecimento e fatos geográficos.

A aluna Pollyana avançou em três critérios. Ela apresentou várias dificuldades que estão sendo superadas conforme os leves avanços observados, necessitando ainda de mais mediação.

B) Alunos que avançaram em menos de três critérios:

Esse grupo é composto por cinco alunos que apresentaram, em sua maioria, avanços específicos em dois critérios: ideia principal e vocabulário geográfico.

O aluno Jefferson apresenta dificuldades em seis dos sete critérios apresentando melhorias no vocabulário geográfico.

A aluna Carine varia de um não aprendido a um aprendido parcial na PI em todos os critérios, obtendo um único avanço no critério ideia principal, ou seja, na PF a aluna não fugiu do tema proposto, porém, não apresentou conhecimento mais aprofundado sobre ele. Prova disso é que a aluna traz em seu texto (PI) o

conhecimento prévio (senso comum) como forma de contextualização, mas, como não entende o assunto não consegue sustentá-lo no texto da (PF).

A aluna Gleice apresentou avanço no critério ideia principal. Em sua produção inicial é nítida a dificuldade de interpretação do enunciado que é superado parcialmente na produção final após aplicação das aulas pelo professor.

A aluna Sophia possui um único avanço significativo referente ao critério vocabulário geográfico. Porém, cabe ressaltar, que Sophia se diferencia dos demais do grupo, pois, apresenta na maior parte dos critérios, conhecimento parcial sobre o assunto de cada item e nele permanece.

A aluna Thaynara, por sua vez, se assemelha a Sophia no que tange possuir conhecimento parcial na maioria dos quesitos. Ela se supera no item causas e consequências e se destaca dos demais ao apresentar conhecimento parcial no critério contextualização em ambas às produções.

C) Sem avanços na aprendizagem:

Nesse grupo foi possível identificar duas alunas que apesar de permanecerem no mesmo indicador possuem características de aprendizagem distintas.

A aluna Camila apresentava na PI conhecimento parcial em apenas um dos itens, ideia principal, e permaneceu na mesma condição na PF. Já nos demais itens não atendeu as expectativas para cada critério em nenhuma das produções.

Já a aluna Thalyta apesar de possuir os mesmos indicadores de resultado na PI e PF atendia e apresentava conhecimento parcial em cinco dos sete critérios, ou

seja, esta aluna se manteve estagnada no aprendizado apresentado inicialmente, porém, com um nível de desenvolvimento mais avançado em relação à Camila.

Cenário 2: Escola Estadual localizada na Grande São Paulo – cidade de Guarulhos.

A segunda análise realizada verificou a produção textual dos alunos do 6º ano/ 5ª série. O conteúdo escolhido pelo professor tratava sobre a construção do conhecimento na definição de clima e tempo. O título do enunciado, para elaboração da dissertação, entregue aos alunos pelo professor foi: “**Tempo e clima** influenciam nosso cotidiano, assim, muitas vezes as roupas que usamos e, até a comida que compramos, dependem muitas vezes destes dois aspectos geográficos, inclusive a atual seca em nosso Estado também deriva de problemas relacionados a estes. Sabendo disto, disserte sobre o que seria tempo atmosférico e o clima, qual sua relação com a atual seca no Estado de São Paulo? (mínimo 15 linhas, máximo 30)”.

Verificamos que o professor seguiu o currículo oficial do estado de São Paulo (pág. 105) cujo conteúdo corresponde ao 3º bimestre. A aplicação da sequência ocorreu no 4º bimestre no mês de novembro de 2014. Ao analisar o registro de aulas no diário de classe do professor foi possível verificar que o mesmo utilizou os mapas que constam no caderno do aluno somente para embasamento e ilustração de aula expositiva, perguntado ao docente se utilizou os exercícios do caderno do aluno respondeu que não.

De posse dos materiais, isto é, das produções textuais dos alunos foi elaborada uma tabela para melhor decodificar o nível de desenvolvimento de cada

aluno. Utilizou-se aqui os mesmos critérios e classificação ora discriminados e explicados no Cenário 1.

Abaixo segue a tabela discriminando os níveis de desenvolvimento dos alunos analisados:

TABELA 02: Níveis de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos do 6º ano após aplicação da sequência didática.

Alunos	Produções	1	2	3	4	5	6	7
Anna B.	PI	NA						
	PF	AP	AP	AP	AP	AP	NA	NA
Ana C.	PI	AP	AP	AP	NA	AP	AP	AP
	PF	A	A	A	AP	AP	AP	NA
Eduardo	PI	AP	AP	AP	NA	AP	NA	NA
	PF	A	A	A	A	A	A	NA
Emilly	PI	NA	AP	AP	NA	NA	NA	NA
	PF	A	A	A	A	A	A	NA
Gabrielle A.	PI	NA	AP	AP	NA	NA	NA	NA
	PF	A	A	AP	AP	AP	AP	NA
Gabrielle C.	PI	AP	AP	NA	NA	NA	NA	NA
	PF	A	A	A	A	A	AP	AP
Hillary	PI	AP	AP	AP	AP	NA	NA	NA
	PF	A	A	A	A	AP	AP	AP
João P.	PI	AP	AP	AP	AP	AP	NA	NA
	PF	A	A	A	AP	AP	NA	NA

Alunos	Produções	1	2	3	4	5	6	7
João V.	PI	AP	AP	AP	NA	AP	AP	AP
	PF	A	AP	A	AP	AP	AP	AP
Karoline	PI	NA						
	PF	AP	AP	AP	AP	AP	NA	NA
Letícia	PI	AP	AP	AP	NA	NA	NA	NA
	PF	A	A	A	A	A	NA	NA
Luana F.	PI	AP	AP	AP	NA	NA	NA	NA
	PF	A	A	A	AP	NA	NA	NA
Luana S.	PI	AP	AP	AP	NA	NA	AP	AP
	PF	A	A	A	A	A	AP	AP
Manuela	PI	AP	AP	AP	NA	NA	NA	NA
	PF	A	A	A	AP	AP	NA	NA
Yasmin	PI	AP	AP	AP	NA	AP	NA	NA
	PF	A	A	A	AP	AP	NA	NA

Fonte: tabela elaborada pela pesquisadora, 2014.

Ao analisarmos a tabela podemos constatar que dos quinze alunos pesquisados os quinze apresentaram avanços significativos.

Para melhor esclarecer tal constatação dividimos os avanços em três níveis de análise: a) alunos que avançaram em três critérios ou mais; b) avançaram em menos de três critérios; c) sem avanço na aprendizagem.

Os quinze alunos se enquadraram no item a, ou seja, *alunos que avançaram em três ou mais critérios*. Abaixo foi redigida a condição individual de cada um deles

que apesar de compor o mesmo grupo de classificação possuem especificidades distintas.

A aluna Anna Beatriz avançou em cinco critérios dos sete apresentados. A aluna apresentou melhoria na qualidade cognitiva quando sai da classificação NA (não atende) para AP (atende parcialmente). Isso representa que as aulas ministradas pelo docente auxiliaram nesse avanço, mais precisamente nos critérios que compõem diretamente o aperfeiçoamento da aprendizagem geográfica.

A aluna Ana Clara obteve quatro avanços com destaque para o vocabulário geográfico, conceitos e conteúdos geográficos internalizados e causa e consequência do problema.

O aluno Eduardo avançou em seis critérios melhorando sua dissertação ao apontar as causas e consequências do que foi proposto no enunciado e com isso ter internalizado de maneira correta os conceitos e conteúdos geográficos.

A aluna Emilly, por sua vez, também obteve seis avanços. Ao fazermos a leitura de sua produção ficou nítido que a aluna se libertou das críticas embasadas no senso comum, tornando seu texto mais objetivo e com propriedade.

A aluna Gabrielle A. obteve cinco avanços. A aluna apresentou melhoras textuais significativas, principalmente na estrutura do pensamento/conhecimento embora ainda apresente algumas dificuldades.

A aluna Gabrielle C. atingiu sete avanços. Foi a aluna que mais se destacou no grupo. Conseguiu um salto de qualidade na aprendizagem especialmente em três critérios, conceitos e conteúdos geográficos internalizados, causa e consequência do problema e fatos/argumentos mudando do nível NA (não atende) para A (atende)

os objetivos propostos. Sua dissertação final comprova que a aluna assimilou o conteúdo geográfico e a estrutura linguística necessária a uma produção textual mais refinada onde evidenciou e relacionou os conhecimentos adquiridos pós sequência didática abandonando totalmente a subjetividade do senso comum presente na produção inicial.

A aluna Hillary, assim como a anterior, também obteve sete avanços. Embora tenha avançado em todos os quesitos se diferencia da aluna Gabrielle C. por avançar até o próximo nível esperado. Em sua aprendizagem não consideramos que houve um salto, mas sim, um avanço subsequente do segmento analisado, fato esse que, não diminui seus méritos cognitivos.

O aluno João Pedro avançou em três critérios. Ele obteve melhora na estrutura textual, ou seja, organizou melhor as ideias, utilizou melhor as palavras do vocabulário geográfico e da língua materna.

O aluno João Victor avançou em três critérios. Na produção final interpretou corretamente a ideia principal, portanto, assimilou e internalizou o conhecimento geográfico construído durante as aulas.

Diante da riqueza de detalhes e considerações individuais expostas do alunado dos dois professores participantes da pesquisa, podemos tecer os motivos prováveis do avanço e do não avanço no desenvolvimento da aprendizagem.

Prováveis motivos do avanço: 1) interesse do aluno pelo conteúdo, situação-problema proposta pelo professor e oportunidade de reescrever o texto após aprofundamento dos estudos; 2) alunos com um bom nível de capital cultural; 3) mediação docente adequada racionalmente ou sem intenção por meio da oralidade e desenvolvimento de atividades que estimularam e desenvolveram o conhecimento

parcial da disciplina ou o mais esperado pelo professor o domínio do conhecimento geográfico por parte do aluno.

Prováveis motivos do não avanço: 1) desinteresse dos alunos oriundos de vários fatores e para sermos mais objetivos evidenciaremos cinco presentes nitidamente no ambiente escolar, são eles: privação cultural, defasagem idade/série, dificuldades com produção de texto, defasagem de conteúdos específicos durante o percurso escolar e relações interpessoais comprometidas e desfavoráveis em seu grupo social; 2) mediação docente equivocada ou em quantidade insuficiente para tamanha defasagem do aluno; 3) ausência de mediação e intervenção docente oriundos da não percepção ou não domínio por parte do professor sobre técnicas metodológicas de mediação intencional/racional.

Diante de toda análise exposta até o momento é necessário retomarmos aos objetivos pontuais norteadores dessa pesquisa (pág. 21) a fim de responder seus questionamentos, são eles:

1) Que contribuições às sequências didáticas poderão inferir na melhoria da aprendizagem dos alunos em relação ao domínio do discurso geográfico?

Após a aplicação e análise das produções textuais (dissertações), não há dúvidas que a metodologia de sequências didáticas contribui com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Por meio delas, podemos comprovar que o discurso geográfico do aluno tem mais propriedade. O que inicialmente é pobre de vocabulário, de fatos, causas e consequências, ao ser reescrito, posteriormente as

aulas planejadas, toma forma e ganha conteúdo. A produção final evidencia o nascimento de um novo texto, elaborado pelo mesmo sujeito, sujeito este, reformado, que atingiu avanços cognitivos que permaneceram e permanecerão em sua essência durante todo seu percurso escolar e para além dele, durante todo seu curso de vida, afinal, o ser humano não desaprende. E, portanto, podemos afirmar com segurança que essa metodologia contribui muito para o ensino de geografia, com destaque e precisão ao domínio de um discurso geográfico desalienador à medida que busca fatos e argumentos para a compreensão e resolução de uma situação-problema, deixando para trás o reprodutivismo intelectual expressado por meio da oralidade e da escrita inicialmente precária oriundos da base comum, não científica.

Perguntado em entrevista para os professores aplicadores sobre quais contribuições a sequência didática pode trazer para a melhoria do ensino de geografia no dia-a-dia da sala de aula, obtivemos como resposta que:

“Acredito que uma sequência didática ajuda o aluno, pois o mesmo percebe um processamento dos conteúdos (sequência).” (Professor – cenário 1).

“Um melhor planejamento, ou seja, um plano de aula bem pensado antes de ser apresentado ao aluno pode nos mostrar qual conteúdo deve ser apresentado primeiro, quais os conteúdos mais difíceis, quais os materiais necessários à apresentação deste, possíveis dúvidas dos alunos e uma série de outras questões que aí sim deverão ser resolvidas em sala de aula, ou em próximas aulas quando uma nova dúvida pode ocorrer. Não existem fórmulas totalmente prontas e eficazes como nos tenta fazer pensar a “apostilinha” do Estado de São Paulo.” (Professor – cenário 2).

Na fala dos professores é possível comprovar a percepção, mesmo que sutil, da parte deles, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo dos alunos e a

importância de seu papel como mediador da aprendizagem. Quando o professor do cenário 1 afirma que o próprio aluno percebe um “processamento dos conteúdos”, em outras palavras, podemos afirmar que os conceitos piagetianos de assimilação, acomodação e equilíbrio foram ativados/estimulados no aluno pelo docente, ou seja, pela mediação exercida durante a docência. Estes estímulos desencadearam uma reorganização mental em cada um deles. Percebe-se aqui que, embora exista a mediação ela não foi intencional, pois, não foi devidamente relatada pelo professor, porém, serviu de base reflexiva para sua própria análise didática em ter de olhar para o processo de aprendizagem do aluno e afirmar sobre o processamento do conteúdo, consolidando a ruptura de paradigma de se ter um conteúdo como fim e não como meio. Ao afirmar sobre o processamento do conteúdo, mesmo sem a racionalidade técnica esperada, o professor torna o conteúdo como meio e não como fim no processo de aprendizagem.

A fala do professor do cenário 2 materializa os conceitos piagetianos de assimilação, acomodação, equilíbrio, com ênfase na abstração empírica e reflexiva, na qual ele passou, confirmando que o docente também é um sujeito em formação. Como já explicado e definido os conceitos piagetianos no Capítulo I, em sua fala, o professor mostrou a sua capacidade em retirar informações da sequência didática que lhe foi apresentada e pensar a sua maneira de se relacionar com este objeto, sendo também capaz de, refletir sobre sua prática diante da experiência adquirida. Ou seja, ao explicitar que essa metodologia contribui para “um melhor planejamento [...] um plano de aula bem pensado antes de apresentar ao aluno [...] e que não existem fórmulas totalmente prontas e eficazes como nos tenta fazer pensar a “apostilinha” do Estado de São Paulo”, o professor evidencia sua própria reorganização cognitiva e ideológica.

Em suma, a metodologia utilizada por meio de sequências didáticas elaboradas pelo próprio professor além de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem cognitiva e discursiva do aluno ao aprender conceitos/conteúdos geográficos, contribui para reforma do pensamento docente bem como para a mudança de sua prática a caminho de sua autonomia.

2) A formação inicial do professor de geografia contempla o estudo e o conhecimento de diferentes metodologias de práticas pedagógicas, dentre elas, a sequência didática, bem como a interrelação entre a mediação docente e a complexidade do conhecimento atrelada às teorias de desenvolvimento cognitivo dos alunos?

Em resposta foi analisada a grade curricular do curso de graduação em Geografia de três diferentes universidades privadas, nas quais cursaram a pesquisadora e os dois professores participantes, nessa ordem. Uma delas corresponde à formação na segunda metade da década de 1990, na qual denominaremos de uni X. Outra corresponde ao ano de conclusão em 2008, que denominaremos de uni Y, e a terceira formação corresponde ao ano de conclusão em 2010, e a denominaremos de uni Z. A uni X e a uni Z apresentam apenas o curso de licenciatura, a uni Y apresenta o curso de bacharelado com licenciatura.

Ao analisarmos as grades curriculares e destacarmos a carga horária destinada às disciplinas de didática, práticas pedagógicas e metodologia de ensino e psicologia da educação podemos considerar que:

Em relação às disciplinas curriculares acima identificadas, é possível constatar, que todas elas fazem parte do Currículo das universidades. O que se difere entre elas é a nomenclatura utilizada e uma diferença significativa na carga horária entre os cursos que oferecem apenas licenciatura em relação aos que oferecem bacharelado com licenciatura. Sendo, no primeiro caso, a somatória da carga horária dessas disciplinas superior ao da segunda.

Em relação à disciplina de Didática a grade da uni X apresenta 90 horas de curso, a grade da uni Y apresenta 60 horas e a grade da uni Z além de não apresentar o termo didática, apresenta como disciplina “a profissão docente: reflexões e ofício do professor” contabilizando 80 horas de curso. É nítida a diferença na carga horária.

Nessa mesma linha, em relação à disciplina prática pedagógica e metodologia de ensino, ela apresenta diferentes nomenclaturas que remetem a mesma lógica. Na grade da uni X se apresenta como práticas de ensino e estágio supervisionado totalizando 375 horas. Na grade da uni Y se apresenta prática de ensino de geografia no ensino fundamental e médio e estágio supervisionado totalizando 120 horas. Já na grade da uni Z se apresenta como prática docente totalizando 400 horas. A diferença de carga horária entre as três é evidente e gritante no caso da uni Y.

Ao atentarmos para a carga horária destinada aos conhecimentos referente à psicologia da educação é possível constatar diferenças bastante relevantes entre uma e outra. A grade da uni X apresenta 90 horas de curso, a grade correspondente a uni Y apresenta 60 horas de curso e a grade da uni Z apresenta 80 horas de curso. Podemos perceber claramente a diferença de carga horária nesta entre uma

universidade em relação à outra. E embora tenha sido realizado um breve e rápido olhar, sem muito aprofundamento, das grades curriculares de uma quantidade maior de universidades, podemos arriscar dizer que, nas últimas décadas, houve uma redução da carga horária destinada à psicologia da educação nos cursos de licenciaturas em Geografia.

Ao perguntarmos para o professor aplicador se em sua formação universitária teve alguma disciplina que abordou ou aprofundou as teorias de desenvolvimento cognitivo dos alunos relacionando-as ao ensino de geografia, a resposta foi negativa em ambos.

“Negativo, vinculado ao ensino de geografia não. Agora como teorias gerais de pedagogia sim.” (Professor – cenário 1 - graduado na uni Y)

“Não relacionado à geografia em si, mas de forma genérica, direcionada a todas as disciplinas.” (Professor – cenário 2 - graduado na uni Z).

Na primeira fala, o professor – cenário 1 explicita e confirma as hipóteses lançadas nessa pesquisa. A primeira delas referente à falta de conhecimento específico, por parte do docente, em um determinado campo epistemológico voltado para o desenvolvimento da inteligência e aprendizagem do aluno. Em sua própria fala, identificamos que ao contrário de destacar teorias gerais da psicologia da educação, menciona “teorias gerais da pedagogia”. A sutil substituição entre as palavras mostra uma fragilidade de compreensão ao se estabelecer as diferenças entre Pedagogia e Psicologia da Educação. Comprova também a segunda hipótese que ressalta que o conhecimento específico apreendido superficialmente pelo docente logo, não se estende a uma aplicabilidade.

Na segunda fala o professor – cenário 2 corrobora muito com a confirmação da segunda hipótese ao afirmar que as aulas de psicologia da educação ocorrem de forma genérica e não específica em cada licenciatura.

Em relação à metodologia de sequência didática, embora não conste explicitamente na grade curricular, foi possível perceber a abordagem do tema nos cursos de graduação, por meio da entrevista realizada com os professores aplicadores. Ao perguntarmos para os professores se durante sua formação universitária tiveram alguma disciplina que abordou ou aprofundou essa metodologia de prática pedagógica – sequência didática obtivemos as seguintes respostas:

“Sim, a disciplina de Prática de Ensino em Geografia II.” (Professor – cenário 1 - graduado na uni Y).

“Sim, Prática de Ensino”. (Professor – cenário 2 - graduado na uni Z).

Podemos constatar a partir das respostas, que ambos os professores adquiriram um primeiro conhecimento da metodologia da sequência didática como conteúdo integrante da disciplina de Prática de Ensino em Geografia durante sua formação universitária. Porém, podemos constatar também que apesar de terem adquirido conhecimento sobre a metodologia de sequência didática, não costumam trabalhar com essa metodologia em seu dia-a-dia e não foram capazes de elaborar suas sequências didáticas considerando as teorias de desenvolvimento da inteligência. As sequências contemplaram o conteúdo geográfico e o gênero discursivo-textual. Com isso, podemos concluir que na formação inicial do professor, “... o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender segundo Morin (2003, p. 14) “o que é tecido junto”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.”. Sendo assim, de maneira simplória, podemos afirmar que ninguém é capaz

de dar ao outro aquilo que não tem. Contextualizando para a ótica do cenário educacional temos de admitir que é difícil implantar ou inovar na prática pedagógica quando a formação inicial se mantém obsoleta ou direcionada para a ótica da fragmentação do conhecimento em detrimento do conhecimento complexo.

Podemos considerar também a partir dos relatos que apesar da carga horária²⁷ das disciplinas estudadas ainda não ser o esperado, devido seu alto grau de relevância no desenvolvimento cognitivo dos alunos, ela não foi empecilho para o acesso ao conhecimento sobre a metodologia aqui exposta, porém, a abordagem ministrada ainda não é suficiente para romper com o distanciamento entre a teoria e a prática. Fazem-se necessárias e urgentes, novas reflexões nesta esfera educacional a fim de tornar prático o que é teórico.

3.5.1 O cenário da pesquisa e os sujeitos da aplicação: a experiência dos professores aplicadores

A aplicação da sequência didática gera no professor a possibilidade de enxergar sua aula de outro ângulo. Para melhor elucidar os fatos solicitou-se que os aplicadores respondessem a um questionário que tem por objetivo descrever e narrar sensações a partir da experimentação. A seguir observaremos a descrição do **professor correspondente ao cenário 1:**

²⁷ Cabe ressaltar que os relatos dos professores comprovaram que um determinado conhecimento na formação inicial do professor pode constar na ementa e não acontecer na prática e vice-versa. Isso ocorre devido às demandas e dinâmicas que permeiam a estrutura organizacional e curricular de cada instituição acadêmica.

1) *Qual o tema norteador da sua sequência didática?*

As condições de vida da população mundial com relação aos acessos de serviços públicos, qualidade de vida e as diferenças entre países ricos e pobres.

2) *Quais conceitos e quais conteúdos geográficos foram trabalhados na sequência?*

População mundial, qualidade de vida da população e países ricos e pobres.

3) *Como você descreve a experiência em aplicar uma metodologia de sequência didática? O que sentiu?*

Sempre trabalho com essa modalidade de sequência didática, acredito que traz mais frutos. Me sinto seguro, pois vejo todo um processo que tem começo, meio e fim e avaliação.

4) *Em algum momento você sentiu que a aula de geografia poderia estar descaracterizada por conta da elaboração de duas produções de texto? Explique.*

Negativo, qualquer forma de linguagem pode ser apropriada e trabalha no “sentido geográfico” o que conta é a abordagem de desenvolvimento do professor.

5) *Quais as dificuldades ou aspectos negativos dessa experimentação?*

Nenhuma, pois já trabalho dentro desse contexto.

6) *Você sentiu que teve autonomia para elaborar as aulas de acordo com a necessidade dos alunos da turma explícita na produção inicial de cada um? Explique.*

Sim, dentro do possível, pois é muito difícil trabalhar em um sala, no caso, 8D, que era composta por muitos alunos, a maioria retidos e com vários problemas pedagógicos e de defasagens de 3 a 4 anos.

7) *O que você mudaria ou aperfeiçoaria nesta metodologia?*

Tornar o aluno mais responsável do aprendizado e eu (professor) mais corresponsável, inclusive, são uma das mudanças para 2015.

8) *Dentro dos moldes do sistema educacional do Estado de SP, o que deveria acontecer para que o professor pudesse de fato exercer sua autonomia didática pedagógica e elaborar suas próprias sequências didáticas?*

1- Criação de uma jornada de trabalho de contra turno, na escola, para elaboração de aulas e formação continuada (algum desses anos passados, a SEE-SP, apresentou essa proposta, mas sumiu).

2- Elevação do salário, para que o professor não precise trabalhar em dois empregos para poder se sustentar, assim liberaria mais tempo para preparar aulas e de promover sua formação continuada.

Segue respostas do **professor correspondente ao cenário 2:**

1) *Qual o tema norteador da sua sequência didática?*

Conceitos de Clima e Tempo, e sua relação com a atual seca no Estado de São Paulo.

2) *Quais conceitos e quais conteúdos geográficos foram trabalhados na sequência?*

Conceito de Clima e Tempo. Os conteúdos foram extraídos do livro didático, da internet e, utilizado apenas alguns mapas do Caderno do Estado de São Paulo.

- 3) *Como você descreve a experiência em aplicar uma metodologia de sequência didática? O que sentiu?*

Interessante, já que esta possibilita com grande antecipação prever como os conteúdos serão apresentados aos alunos, bem como poder corrigir durante o processo algumas imperfeições, ou mesmo, repensar o que vai ser apresentado.

- 4) *Em algum momento você sentiu que a aula de geografia poderia estar descaracterizada por conta da elaboração de duas produções de texto? Explique.*

Não. Uma ou duas produções de texto acerca de conceitos geográficos jamais descaracterizaria a geografia em detrimento de outra disciplina.

- 5) *Quais as dificuldades ou aspectos negativos dessa experimentação?*

O pouco tempo que os professores do Estado de São Paulo têm para preparar as sequências, devido ao grande número de aulas dadas.

- 6) *Você sentiu que teve autonomia para elaborar as aulas de acordo com a necessidade dos alunos da turma explícita na produção inicial de cada um? Explique.*

Autonomia sim. Porém, cada aluno se encontra em um nível cognitivo diferente, claro que no 6º ano podemos afirmar que já há uma homogeneização da sala após alguns meses, porém, alguns possuem carências educacionais maiores que outros, sem destacar os conhecimentos e a vivência com sua família e uma maior ou menor aculturação.

7) *O que você mudaria ou aperfeiçoaria nesta metodologia?*

Nada. Entendo a sequência didática como algo que não tem uma fórmula única definida, cada professor deve ter liberdade e tempo para planejar suas aulas da melhor maneira possível, poder se aperfeiçoar, buscar novos conhecimentos, discutir com os alunos em sala de aula, para saber o que deve ser mantido, o que deve ser retirado, ou repensado outras tantas variáveis que são muito complexas, é difícil pensar uma disciplina que desse conta de uma fórmula mágica para resolver um dos problemas de aprendizado, caso contrário não haveriam tantos livros com o tema relacionados à educação.

Penso ainda que o professor vai se formando professor, e continuar a estudar é fundamental, é aí que uma boa aula começa a ser dada, quando ela não se atém só ao que já foi aprendido anteriormente mas, relaciona o complexo de relações múltiplas que nunca deixam de cessar, ou seja, a própria vida dos indivíduos.

8) *Dentro dos moldes do sistema educacional do Estado de SP, o que deveria acontecer para que o professor pudesse de fato exercer sua autonomia didática pedagógica e elaborar suas próprias sequências didáticas?*

Como citei anteriormente, o professor que trabalha para o Estado de São Paulo tem de trabalhar muito para prover sua existência, ou seja, sobra pouco tempo para que este se dedique a preparar aulas, ler textos, jornais, revistas, livros, consultar a internet e outros diversos materiais, que além de tempo também demandariam de um salário muito maior.

Se fala muito sobre as deficiências dos professores, que não estão preparados, que foram mal formados nas instituições universitárias onde estudaram, mas, a verdade é que em tempos difíceis, se torna cada vez mais impossível que a educação melhore no Brasil e aqui em São Paulo, pois, a educação acima de tudo virou negócio, e hoje em dia é muito mais importante lucrar, digo isso em todas as instâncias, desde o pré-escolar até os cursos de pós, mais importante que formar o cidadão é lucrar acima de sua formação ou não formação.

Após aplicarem as sequências, os professores refletiram sobre a importância de sua prática pedagógica e sobre as condições reais de trabalho para execução da prática ideal.

Ambos discursam positivamente em relação à aplicação. Descrevem a experiência como algo que lhes transmite segurança, pois enxergam a totalidade do processo, desde o início, meio e fim, notando a possibilidade de domínio e flexibilização do que está sendo ensinado, por existir um planejamento embasado na racionalidade do que se quer ensinar e como ensinar, isto é, como levar o aluno a aprender.

Os professores reconhecem, em suas falas, a importância da produção textual por gêneros discursivo-textuais, quando afirmam que, a disciplina não fica descaracterizada ao considerar a produção escrita do aluno como fim e o conteúdo geográfico como meio para a aprendizagem, para o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas.

O professor do cenário 2 destacou como dificuldade metodológica a estrutura do sistema educacional que destina pouco tempo para preparação de aulas nos moldes desta metodologia, devido ao grande número de aulas que compõem a jornada de trabalho docente.

Ambos concordam que a sequência didática lhes dá autonomia ao exercerem seus ofícios. O mais interessante nas falas, é que os docentes atrelam a autonomia às especificidades de cada aluno, destacando a defasagem idade/série e as diferenças no nível cognitivo e no nível de aculturação de cada um, dando à impressão que essas diferenças são obstáculos a autonomia do trabalho docente, o que supostamente confirma as hipóteses levantadas nessa pesquisa.

Ao serem questionados sobre o que mudariam ou aperfeiçoariam na metodologia fica claro que ambos interiorizaram muito bem a proposta. O professor do cenário 1 situa o aluno como sujeito responsável pela própria aprendizagem e ele mesmo, ao se situar como corresponsável pelo processo, explicitamente expõe seu papel como sujeito mediador da aprendizagem corroborando com um dos princípios norteadores desse trabalho que direciona o trabalho pedagógico do ensino de geografia a uma relação dialógica entre sujeitos. O professor do cenário 2 também expõe de maneira clara e objetiva a relação sujeito-sujeito no processo de desenvolvimento da inteligência, considerando outro princípio norteador dessa pesquisa, a complexidade do conhecimento, enaltecendo a prática da teoria vygotskiana sobre a importância das relações múltiplas que respeitam a vivência e experimentação de outrem e se reformulam cotidianamente sem cessar, tornando-se parte da totalidade da constituição do sujeito social.

E, por fim, ao refletirem sobre o sistema educacional e as mudanças necessárias ao desenvolvimento de ações que tornem de fato, o professor autônomo no exercício de seu ofício, convergem sobre o excesso de aulas em uma jornada de trabalho e o baixo salário que os fazem dobrarem as jornadas para possuírem um salário mais digno ao sustento próprio e da família. Com isso, afirmam que atualmente se fala muito que o professor é mal formado, porém, o sistema não lhes dá condição de investir em formação continuada, haja vista, a dupla jornada diária de trabalho. Todavia, diante da escassez de tempo, mal conseguem ler jornais, revistas, textos, consultar a internet e outros materiais que podem enriquecer a aula, quanto mais elaborar suas aulas com a qualidade e a autonomia desejadas.

3.5.2 Diferentes Olhares: o olhar do professor aplicador e o olhar do pesquisador

Neste item, dissertamos sobre os procedimentos dialógicos-atitudeis decorrentes da prática de mediação intencional e/ou racionalidade pedagógica, que segundo Oliveira (2008) é denominada por Vygotsky de intervenção pedagógica.

Inicialmente procuramos identificar a percepção docente em relação a três aspectos: reação dos alunos ao produzirem dois textos a partir do mesmo enunciado, se houve maior concentração e redução da indisciplina e, por último, se houve maior interesse em relação aos conteúdos geográficos.

Perguntado ao aplicador como os alunos reagiram ao terem de produzir um texto com o mesmo enunciado, responderam que:

“Acharam estranho, mas entenderam o processo.” (Professor – cenário 1).

“Alguns reclamaram, porém, a coisa mais natural na vida de um professor de ensino básico por minha experiência é sempre ouvir reclamação de alguns alunos, no geral sempre os mesmos, várias vezes a reclamação é feita só pra não “perder o costume”, ou para fazer um “charminho”. (Professor – cenário 2).

Questionado se durante os procedimentos da sequência didática após produção inicial o professor notou maior concentração por parte dos alunos e redução da indisciplina, responderam que:

“Sim, como em qualquer outra atividade pedagógica, que exija do aluno mais concentração, do que “ficar sentado ouvindo a aula”. (Professor – cenário 1).

“Quando o tema é interessante imediatamente um maior número de alunos procura se concentrar nas aulas, mas, cada um a sua forma, estar quieto, ou fazer 300 questões nem sempre quer dizer que o aluno está concentrado na aula. Quanto à redução da indisciplina não percebo diferença alguma do antes, para o depois.” (Professor – cenário 2).

Em relação ao questionamento de terem notado maior interesse por parte dos alunos em relação ao conteúdo a ser construído em sala de aula, responderam que:

“Sempre que a construção é em sala, há uma dinâmica diferenciada de participação, pois como “lição de casa”, há uma tendência de não realização, geral.” (Professor – cenário 1).

“Na verdade eles não sabem se aquilo que estou explicando a eles faz parte ou não de uma sequência didática, porém, sem dúvida, quando eles percebem que estas aulas “não são sequências desconexas”, mas, sim conectadas umas com as outras, a matéria se torna mais interessante, o tema: Clima e Tempo também são algo que propicia este interesse.” (Professor – cenário 2).

Posteriormente, foram realizadas perguntas para cada professor, com a finalidade de identificarmos o nível de clareza e objetividade, na percepção do professor, para reconhecer as capacidades cognitivas já dominadas pelos alunos e intervir pedagogicamente nas capacidades que o aluno não domina e/ou naquelas que se encontram frágeis e passíveis de mediação para seu desenvolvimento. As capacidades cognitivas elencadas correspondem aos critérios definidos e devidamente registrados na página 90. Na sequência, encontram-se as respostas dadas pelo **professor do cenário 1**:

Questões pós-aplicação:

1) *Os alunos mostraram interesse pelo problema geográfico?*

Claudio Hanada, tinha mais, mas não lembro.

2) *Eles expuseram suas dúvidas ao professor? Se sim (individualmente ou coletivamente)?*

Não teve dúvida.

3) *Eles interagiram com os colegas para obter esclarecimentos?*

Não precisou.

4) *Eles participaram oralmente da aula? Realizaram inferências?*

Sim, com perguntas.

5) *Após a leitura da produção inicial do aluno e, considerando as capacidades cognitivas descritas abaixo em qual (is) delas os alunos, de um modo geral, apresentaram dificuldades e/ou defasagens?*

A () Vocabulário geográfico

B () Conceitos geográficos internalizados, pois muitos trazem conceitos internalizados de maneira equivocada

- C () Dificuldade de compreensão do enunciado
- D () Dificuldade em dissertar as causas e consequências para o problema proposto no enunciado
- E () Citar fatos e argumentos que corroborem com os fatos a serem desenvolvidos por eles na dissertação em relação ao problema exposto no enunciado.
- F (X) Dificuldade em contextualizar e inferir informações ou conhecimentos novos ao texto
- 6) *Quais intervenções o professor realizou com o aluno para o aperfeiçoamento da produção final? Assinale uma ou mais alternativas:*
- A (X) Se dirigiu ao aluno para mostrar suas principais dificuldades e o orientou quanto ao que deveria fazer para saná-las.
- B () Elaborou e realizou atividades específicas com a turma a fim de sanar dificuldades específicas apresentadas na produção inicial.
- C (X) Orientou e estimulou os alunos a pesquisarem sobre o assunto a fim de adquirir propriedade e argumentação na produção do texto.
- D () Promoveu atividades diferenciadas em grupos como: debate, apresentação de trabalho e outros sobre o tema desenvolvido.
- E () Outras intervenções: _____

Diante dos dados e materiais coletados dos alunos, da análise da grade curricular universitária e entrevista com o professor do cenário 1, podemos conceber diferentes olhares para um mesmo objeto.

Algumas contradições entre a fala e a ação ficaram expostas na análise. O professor afirma inicialmente, no questionário de sensações a partir da

experimentação que, sempre trabalha com essa modalidade metodológica, acreditando que ela traz mais frutos e lhe transmite segurança, pois, lhe propicia visão abrangente da aula ministrada. Relata ainda que sempre que a construção do conhecimento é realizada em sala de aula, há uma dinâmica diferenciada que leva o aluno a executar o que foi proposto. Disserta que esta, como qualquer outra atividade, que exija maior concentração do aluno, do que ficar “sentado ouvindo a aula” desenvolve maior concentração e reduz a indisciplina. Afirma também que não vê dificuldades no desenvolvimento da metodologia até porque toda forma de linguagem pode ser apropriada para o “sentido geográfico”.

Diante de todas as considerações feitas pelo professor, ao afirmar, posteriormente, que os alunos não tiveram dúvidas, nem interagiram uns com os outros, pois, não foi preciso, nos remete a crer que não houve uma mediação dialógica – atitudinal racional, ou seja, não podemos negar que houve de fato, um processo de mediação docente, porém ao conhecermos a teoria sociointeracionista podemos afirmar categoricamente que esta mediação, por sua vez, não foi intencional. Apesar de o professor ter relatado possuir conhecimento da metodologia de sequência didática e comprovadamente não medir esforços em prol do desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, acreditamos que devido à carência e/ou escassez de conhecimento sobre a relação entre as teorias de desenvolvimento da inteligência com a prática pedagógica da geografia, estes foram, os principais fatores responsáveis pela inibição do aperfeiçoamento técnico docente rumo ao desenvolvimento de saltos de qualidade da inteligência dos alunos. Isso nos faz refletir sobre o seguinte aspecto, se a carência dessa relação disciplinar universitária e a ausência de intenção docente, ainda assim, acarretaram/acarretam avanços na aprendizagem dos alunos e não funcionam como empecilhos no

desenvolvimento gradativo da inteligência dos sujeitos, podemos concluir que, a racionalidade nas ações de prática, é capaz de contribuir com a qualidade e aprimoramento cognitivo de maneira muito mais eficaz, pois, a racionalidade nas ações docentes está relacionada à mediação necessária a suprir as necessidades e carências dos alunos a fim de avançar nas conexões de novas funções neurais dos mesmos.

Nesse mesmo raciocínio o professor ao assinalar que a principal dificuldade dos alunos estava atrelada a contextualização e inferência de informações ou conhecimentos novos ao texto, nos mostra a percepção da turma como um todo, pois, na análise que realizamos individualmente dos alunos, constatamos exatamente esse dado perceptível pelo professor, isto é, que essas capacidades cognitivas, são mais sofisticadas, pois necessitam do domínio de outras capacidades para seu aperfeiçoamento. Porém, a dificuldade apresentada pelos alunos de um modo mais específico, individual, não foi comentada pelo professor, o que nos leva a acreditar que elas não foram percebidas. Contudo, ao identificar que as dificuldades dos alunos, de um modo geral, concentram-se na capacidade de contextualização e inferência, faltou intervenção pedagógica, pois, o professor poderia ter elaborado atividades que desenvolvessem as capacidades que os alunos não dominam, além de lançar a possibilidade do conhecimento novo, também, desenvolveria àquelas que os alunos apresentam dificuldade. Segundo Vygotsky:

Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um

motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2008, p. 62, grifo nosso).

Ao lermos cada produção dos alunos do professor do cenário 1 e, analisarmos a relação entre o cognitivo e o conhecimento geográfico construído, verificamos que grande parte dos alunos assimilaram equivocadamente o conteúdo de regionalização do espaço geográfico mundial. Um equívoco constante e nítido ao lermos as produções iniciais e finais desta turma de 9º ano está no fato dos alunos afirmarem que a África é um país. Esse tipo de equívoco poderia ter sido sanado no decorrer da sequência didática com atividades cartográficas e mídias visuais que estimulariam várias funções neurais e provavelmente supririam as necessidades cognitivas de grande parte dos alunos, caso tivesse sido identificado pelo professor.

Em contrapartida, um sucesso didático-pedagógico visivelmente materializado na produção final dos alunos, foi à atividade desenvolvida por meio dos estudos da pirâmide etária de alguns países. Essa atividade contribuiu muito para o fortalecimento de dados e argumentos que deram propriedade a dissertação produzida. Esse tipo de atividade, organizada e ministrada pelo professor, foi a responsável por grande parte dos avanços cognitivos dos alunos que foram possíveis de serem identificados pela expressividade na escrita da produção final e enaltece o caráter de mediação docente dialogando com a teoria vygotskiana.

Em continuidade a análise, seguem as respostas dadas pelo **professor do cenário 2:**

Questões pós-aplicação:

1) *Os alunos mostraram interesse pelo problema geográfico?*

Na maioria dos casos sim.

2) *Eles expuseram suas dúvidas ao professor? Se sim (individualmente ou coletivamente)?*

Das duas maneiras.

3) *Eles interagiram com os colegas para obter esclarecimentos?*

Sim. Alguns explicam algo que outros não compreenderam.

4) *Eles participaram oralmente da aula? Realizaram inferências?*

Sim, várias vezes.

5) *Após a leitura da produção inicial do aluno e, considerando as capacidades cognitivas descritas abaixo em qual (is) delas os alunos, de um modo geral, apresentaram dificuldades e/ou defasagens?*

A (x) Vocabulário geográfico

B (x) Conceitos geográficos internalizados, pois muitos trazem conceitos internalizados de maneira equivocada

C () Dificuldade de compreensão do enunciado

D (x) Dificuldade em dissertar as causas e conseqüências para o problema proposto no enunciado

E (x) Citar fatos e argumentos que corroborem com os fatos a serem desenvolvidos por eles na dissertação em relação ao problema exposto no enunciado.

F (x) Dificuldade em contextualizar e inferir informações ou conhecimentos novos ao texto.

6) *Quais intervenções o professor realizou com o aluno para o aperfeiçoamento da produção final? Assinale uma ou mais alternativas:*

A (x) Se dirigiu ao aluno para mostrar suas principais dificuldades e o orientou quanto ao que deveria fazer para saná-las.

B (x) Elaborou e realizou atividades específicas com a turma a fim de sanar dificuldades específicas apresentadas na produção inicial.

C (x) Orientou e estimulou os alunos a pesquisarem sobre o assunto a fim de adquirir propriedade e argumentação na produção do texto.

D () Promoveu atividades diferenciadas em grupos como: debate, apresentação de trabalho e outros sobre o tema desenvolvido.

E (x) Outras intervenções: Foram sempre realizados desenhos para tornar o conhecimento mais acessível, devido a base visual que este propicia, bem como o desenho pode ser utilizado para descontrair e aprender geografia de forma diferenciada, ou seja, desenhando.

Diante do exposto pelo professor do cenário 2 e após analisarmos todos os dados coletados na pesquisa, já mencionados anteriormente, podemos constatar a convergência da fala do professor com a produção escrita dos alunos.

Perguntado ao docente sobre a reação dos alunos ao terem de produzir dois textos a partir do mesmo enunciado e se houve maior concentração, interesse e redução da indisciplina, o professor respondeu que alguns alunos reclamaram desse tipo de atividade, porém, entendeu que a reclamação fazia parte da rotina pedagógica diária, tornando-se um hábito dos alunos reclamar por reclamar. O professor defende a ideia de que a concentração pode estar ligada ao fato do tema da aula ser interessante para o aluno, pois, em seu ponto de vista, o fato do aluno

estar quieto em sala de aula não é sinônimo de concentração, portanto, não percebeu nenhuma diferença quanto a redução da indisciplina. Afirmou também que, os alunos não sabem se o que ele está explicando faz parte de uma sequência, porém, quando percebem que existe relação entre as atividades, passam a se interessar mais.

Ao associarmos as falas com a prática obtida pelas produções textuais dos alunos, podemos perceber que este professor, de praxe, exerce claramente um papel de mediador. Isso fica evidente na produção final do aluno João Vitor que ao utilizar a expressão “o professor falou...”, comprova a importância do papel do professor como mediador do processo de ensino – aprendizagem. Comprova também a eficiência das atividades propostas já que a produção inicial apresentava pobreza de vocabulário e conhecimento geográfico, fatos esses, que foram bem mais estruturados na elaboração da produção final.

Uma fragilidade observada na atuação do professor, presente em sua fala, foi não ter comunicado claramente aos alunos os objetivos e a finalidade de um trabalho pela metodologia da sequência didática, enfatizando que a produção de texto (dissertação) era o ponto forte para concretização dos conhecimentos geográficos construídos e devidamente relacionados, pois, essa ação traria à luz a importância dos sentidos, dos significados e do que é significativo em se aprender.

No trecho a seguir podemos esclarecer melhor a diferença entre sentido e significado na linha de Vygotsky:

Aqui é importante destacar a distinção que Vygotsky faz entre sentido e significado da palavra, pelo que isso traz de contribuição para as relações

entre eles e o ensino: “O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência (...) o significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (1993, p. 125). No discurso interior, o sentido prevalece sobre o significado. A linguagem, então, é uma ferramenta da consciência, que tem a função de composição, de controle e de planejamento do pensamento e, ao mesmo tempo, tem uma função de intercâmbio social. Os significados das palavras compõem a consciência individual, mas são, ao mesmo tempo, construídos no âmbito interindividual, têm um caráter social. (CAVALCANTI, 2005, p. 191).

Obviamente, concordamos com o professor, que o tema foi bastante interessante, pois, além de conceituar Tempo e Clima houve a contextualização com o atual período de escassez hídrica no Estado de São Paulo. Mas, acrescentamos que a maneira como o tema/conteúdo é apresentado e disponibilizado aos alunos pode tornar-se interessante ou o contrário.

Um aspecto de sucesso na prática pedagógica do professor do cenário 2 está justamente em trabalhar com o concreto em detrimento ao abstrato nessa faixa etária correspondente ao 6º ano. O uso de desenhos e representações elaboradas pelo próprio professor e pelos alunos colabora muito para o desenvolvimento da inteligência conforme expõe a teoria piagetiana e vygotskiana (capítulo I). O uso de mapas sobre movimentos de massa de ar e a leitura adequada dos mesmos também foram pontos fortes para o sucesso alcançado na produção final dos alunos.

Nessa perspectiva do uso de desenhos, mapas e representações que o professor aplica com os alunos durante as aulas sequenciais, podemos destacar a importância da reestruturação mental do aluno ao vivenciar o conceito de equilíbrio, segundo Piaget:

A assimilação e a acomodação constituem dois polos de equilíbrio do pensamento da criança. A representação (imitação, jogos, desenhos), por exemplo, é um jogo de assimilações e acomodações que ocupa toda a primeira infância, principalmente no momento em que o aluno está estabelecendo comparações entre o imaginário e o real, e aparece de maneira mais significativa na linguagem verbal e nos desenhos. Nestes últimos, o que o aluno desenha é o significante; o significado é o que ele pensa. Essa relação entre significante e significado é importante para a geografia uma vez que auxilia no entendimento da legenda, quando o aluno deve decodificar os signos utilizados em um mapa cognitivo. (CASTELLAR, 2005, p. 213).

Um aspecto muito importante detectado neste cenário está relacionado à atuação do professor que, espontaneamente, a partir de sua formação, usufruiu de duas teorias de desenvolvimento da inteligência (Piaget e Vygotsky), onde visivelmente a última complementa a primeira, ou seja, a psicologia genética de Piaget, que traz em seu cerne uma interação social, mesmo que sob outra ótica (sujeito-objeto) sendo na prática de sala de aula considerada na produção inicial e aperfeiçoada na final após intervenção pedagógica baseada no sociointeracionismo de Vygotsky.

Como afirmamos anteriormente, é fato que o professor desenvolve aprendizagem e inteligência dos seus alunos, mesmo sem possuir uma racionalidade em suas ações, mas é fato também que, se isso é possível, uma ação ou intervenção pedagógica repleta de racionalidade didático-pedagógica representa um salto na qualidade intelectual dos indivíduos ao construir com eles a capacidade que ainda não dominam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratei do movimento, não do modelo. O movimento nem sempre é previsível, pois sugere a emergência de outros novos movimentos, porém a explicitação de um movimento permite mostrar ao outro as possibilidades dele mesmo. (FAZENDA, 2008, p.10).

O encerramento do presente estudo inicia-se por meio de uma citação que evidencia e anuncia a essência da dinâmica que envolve as relações entre o todo e as partes em prol da construção do conhecimento. Essa essência está no *movimento*. Este nos remete a um dos princípios filosóficos que melhor representa a totalidade e a singularidade, a dialética.

Como ele nem sempre é previsível, a partir de seus resultados torna-se capaz de propiciar movimentos mentais embasados na teoria proposta e no processo de reflexão em comparação as experimentações vivenciadas diariamente. Num segundo momento, as reflexões e hipóteses atizam o desejo pela experiência, ou seja, pela comprovação real²⁸ do que teoricamente se é discutido.

Por termos sido seduzidos nesse processo dialético chegamos até aqui. E para tanto devemos considerar que:

Em relação à evidência que desencadeou a curiosidade por esta pesquisa referente ao distanciamento entre a teoria e a prática muito ainda se tem por fazer. Essa linha tênue é mascarada por um discurso de inserção que não existe e acaba perpetuando e fortalecendo a condição do distanciamento.

²⁸ O sentido de real está estritamente vinculado ao princípio da neutralidade científica que aborda filosoficamente que existe uma realidade independente da concepção que temos sobre ela, porém, não é possível representar o real sem discurso, ou seja, não é possível existir uma sociedade sem discurso.

Retomando os estudos apontados no capítulo I sobre psicologia da educação e as teorias de desenvolvimento da inteligência, devemos considerar que ao ter a oportunidade de reescrever um texto (uma dissertação) após a mediação docente necessária e racional, o aluno realiza o processo de equilíbrio (Piaget) sanando as defasagens apresentadas na produção inicial e aprimorando capacidades cognitivas que já dominava devidamente comprovada ao analisar a produção final. O processo de intervenção pedagógica sociointeracionista de Vygotsky, nesse processo, aponta para um domínio e um salto na qualidade e desenvolvimento dos alunos a partir de mediações dialógicas – atitudinais. A filosofia da linguagem quando trabalhada intencionalmente e com clareza pelo professor sobre o que “esperar” do aluno em uma determinada produção de texto e por meio do dialogismo contribuem para o desenvolvimento de capacidades e funções cognitivas necessárias a qualquer área do conhecimento.

Toda essa análise minuciosa ocorreu a partir da aplicação de sequências didáticas que deram autonomia para realização das aulas e atividades necessárias ao desenvolvimento do trabalho docente mesmo que respeitando o Currículo oficial do Estado de São Paulo. Pois bem, durante toda a análise foi possível constatar e comprovar os avanços cognitivos da estrutura da inteligência dos alunos. Isso tudo acontece diante dos olhos de todos os professores diariamente, porém, muitos não conseguem enxergar, pois, entre a teoria e a prática existe uma fina película, quase que transparente, mas, extremamente poderosa que é capaz de criar um distanciamento enorme entre uma e outra. Essa fina película possui duas camadas extremamente alienantes: 1ª) o sistema educacional travestido por meio de um discurso libertário que, ao contrário do que diz, mantém o professor como um proletário do período fordista que deve exercer o papel de executor e não de mentor

intelectual de sua cátedra; 2ª) a carência na formação universitária abrangente nas licenciaturas que propiciem aos graduandos acesso científico a técnicas didático-pedagógicas que os possibilitem e os tornem competentes na escolha de seus métodos e práticas pedagógicas a fim de descaracterizar a escolha já direcionada há manutenção do reprodutivismo pedagógico do século XIX, isto é, giz, lousa e cópias sem significação e contextualização, logo, os cursos de formação inicial devem propiciar uma discussão e reflexão a cerca de uma formação política e ideológica a respeito da valorização e da importância social do professor.

Contudo é preciso considerar que com uma rápida orientação e explicação por parte da pesquisadora que explanou, sem subjugar, sobre uma metodologia que buscou o avanço e o desenvolvimento de diferentes capacidades cognitivas e linguísticas dos alunos na aprendizagem da ciência geográfica. Que foi planejada, estruturada e aplicada nas aulas de maneira racional por parte do docente e os mesmos, a princípio, sem possuir o aprofundamento esperado nas ciências aqui propostas (Pedagogia, Psicologia da Educação e Linguagem/discurso) em seus cursos de licenciatura, foram capazes de estimular, desenvolver e mediar avanços importantíssimos na estrutura cognitiva de seus alunos no âmbito da produção textual mais eficiente. Esta, todavia, é um dos meios mais importantes para formação e atuação do sujeito na sociedade, pois, um texto bem elaborado e um discurso bem articulado são sinônimos de poder social. Poder esse, infelizmente, muito utilizado como forma de repressão e dominação, mas que também pode ser um antídoto a favor da libertação. Mas afinal, a quem compete ensinar esse antídoto aos futuros sujeitos sociais? Sem dúvida ao professor. Eis que é chegada a hora de sairmos da caverna Platão (2004), pois, nos discursos mascarados de inserção do professor junto à reflexão e estruturação dos processos educacionais modernos, se

fazem presentes os princípios da marginalização, proletarização e desvalorização do trabalho docente.

Diante de tudo que tratamos até o momento podemos refletir e imaginar a princípio, de maneira utópica, a magnitude dos avanços que conseguiríamos atingir no ensino de geografia da Educação Básica, se nós professores, tivéssemos um sistema educacional que nos garantisse melhores condições de trabalho físico e intelectual no exercício de nosso ofício e uma formação acadêmica mais abrangente e complexa a ponto de nos preparar intelectualmente para a formação de outros sujeitos sociais em sua totalidade e para a descoberta e o reconhecimento de nossa própria totalidade.

Concluindo, nesse estudo foi possível identificarmos algumas trilhas que podem se perpetuar em caminhos que levem alunos e professores a um maior desenvolvimento qualitativo da aprendizagem no âmbito do ensino de geografia. São eles:

- Formação inicial que contemple princípios ideológicos, psicopedagógicos, sociais sobre relações e representações de poder e os princípios da complexidade e interdisciplinaridade do conhecimento. A fim de propiciar ao professor a intencionalidade na prática ligada a um processo natural de mediação e desenvolvimento da linguagem, seja ela discursiva e/ou textual contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Básica bem como para a formação de sujeitos sociais.
- Valorização do trabalho do professor com investimentos na carreira profissional, remuneração e redução da jornada de trabalho. Esse indicador

foi constantemente lembrando pelos professores participantes da pesquisa e de fato compõe a rede de ensino público. Segundo os professores a profissão está socialmente desvalorizada e os baixos salários não motivam muitas pessoas que têm competência para lecionar, e não optam pela carreira pelos motivos expostos. Não é a toa que se percebe uma redução na quantidade de cursos de licenciaturas oferecidos pelas universidades.

- Autonomia no exercício do ofício;

Na crença de se obter uma educação de qualidade admite-se a necessidade da continuidade de estudos mais aprofundados na área de concentração de ensino de geografia que possam enriquecer ainda mais a discussão entre a geografia acadêmica e a geografia escolar neste início do século XXI, inspiradas pelas raízes e matrizes do pensamento geográfico, considerando suas transformações diante da contemporaneidade. Devido ao alto grau de importância social que esta ciência exerce é importante destacar há necessidade de encurtar a distância entre a teoria e a prática no fazer pedagógico, a fim de propiciar a formação de sujeitos sociais que lutem por uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, voltando à citação inicial, a metodologia da sequência didática deve ser vista neste estudo como um movimento e não como um mais novo método prescrito a ser cumprido, mas sim, como um movimento capaz de desencadear o desejo por uma práxis libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 9.394**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília, MEC/SEC, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **A Economia das trocas Linguísticas**: o que falar quer dizer. 2ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas. SP: Papirus, 1996. 10ª edição, 2010.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. Beth Brait (org). In: **Ético e estético: Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas**. Adail Sobral. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2006.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. **Educação geográfica**: a psicogenética e o conhecimento escolar. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**: Mito fundador e sociedade autoritária, 7ª reimp. Ed. Fundação Perseu Abramo, 2007.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. Tradução Claudia Schilling. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2009.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Reimpressão, 2007.

EDUCAÇÃO, 2014. São Paulo. **Mídia eletrônica**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/529-mil-alunos-obtiveram-nota-zero-na-redacao-do-enem-2014-diz-mec.html> . Acesso em: 13 de janeiro de 2015.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15ª edição. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. **O Que é interdisciplinaridade?** Ivani Fazenda (org.) - São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 30º edição. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Educação e Mudança**. 30º edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30º edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMEZ, Margarita V. (2005): **Educación en red: una visión emancipadora para la formación**. México: UdG.

KROPOTKIN, Piotr. O que a geografia deve ser. **Seleção de textos**. São Paulo: AGB, número 13, 1986.

LACOSTE, Yves. **A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Tradução Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 1988. 14ª edição, 2008.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: Crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845 – 1846**. Karl Marx e Friedrich Engels; organização tradução, prefácio e notas de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

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

MIRANDA, Maria Eliza. **Contribuição ao debate atual sobre a formação de professores no Brasil: pela formação de futuras gerações na perspectiva da reconstrução do sócio-cultural**, n.20, p.11- 22. 2010.

MORAES, Antônio Carlos Robert . **Geografia: pequena história crítica**. 21ª edição. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e Ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro**, vol 1: as matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro**, vol 2: as matrizes da renovação. São Paulo: Contexto, 2009.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil,2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

_____. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro, Bertrand do Brasil, 2007, 588 páginas.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?**Tradução Ivette Braga. 19ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

PLATÃO. **A República**. Texto integral. São Paulo: Martin Claret, reimpressão, 2004.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução José Severo de Camargo Pereira. 20ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

QUAINI, Massimo. **Marxismo e Geografia**. Tradução de Liliana Lagana Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Reimpressão, 2002.

QUINTÃO, Altemar de F. B. e ALBUQUERQUE, Maria Adailza M. Desafios e perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. **ENPEG**: Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6ª edição. 1. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4ª edição. São Paulo: Edusp, 2006.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular para o ensino de geografia**. Ensino fundamental. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1997.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular para o ensino de geografia**. Ensino Médio. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, 1997.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. Coordenação Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SPEGIORIN, Mônica de Toledo e Silva. **Por uma outra Geografia Escolar: prescrito e o realizado na atividade de ensino-aprendizagem da Geografia**. Dissertação de Mestrado – PUCSP. São Paulo, 2007.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais:** o desafio da totalidade mundo. Dissertação de Mestrado – UNICAMP. Campinas, SP: 2001.

VESENTINI, José Willian. Geografia e Discurso Crítico: Da epistemologia à crítica do conhecimento. **Ensaio** – Seminário “Filosofia e Geografia” – Rio de Janeiro, 1983.

VIGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cippola Neto , Luiz Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. Reimpressão 2008.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO, PERSPECTIVAS E INTERESSE DOCENTE EM ELABORAR E APLICAR SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Idade: ___ Data: ___/___/___.

- 1) Quantos anos de magistério possui?

- 2) Em que ano se formou?

- 3) Para que série(s) leciona:
A () 6º ano
B () 7º ano
C () 8º ano
D () 9º ano
E () Ensino Médio
F () Ensino Superior
- 4) Fez graduação em:
A () Universidade Pública
B () Universidade Privada
- 5) Você acredita que seu curso de graduação lhe forneceu os requisitos necessários para exercer o ofício de professor?
A () sim B () não
Justifique: _____
- 6) Possui pós-graduação?
A () sim B () não
- 7) Em caso afirmativo na questão anterior cursou pós-graduação:
A () lato sensu
B () stricto sensu
C () não cursei pós-graduação.
- 8) Caso não possua pós-graduação assinale o motivo:
A () falta de interesse.
B () falta de estímulo profissional.
C () falta de tempo.
D () falta de condições financeiras.
E () outro. Qual: _____
- 9) Cursou pós-graduação em:
A () geografia
B () educação
C () não fiz pós-graduação
D () outra.
Qual: _____
- 10) Assinale a(s) alternativa(s) que mais corresponde(m) com o que você considera que o tenha levado a escolher a profissão de professor:
A () vocação.
B () a necessidade de ter um curso superior.
C () não tive outra opção devido minhas condições financeiras.
D () outra. Qual: _____
- 11) Você está feliz com a profissão que escolheu:
A () sim B () não
Porque? _____
- 12) Com base em sua experiência docente assinale os **três** itens que mais estão presentes em suas inquietações ao exercer a função/cargo de professor:

A () como o professor deve ensinar seus alunos.
B () como se desenvolve o processo de aprendizagem dos alunos, ou seja, como os alunos aprendem.
C () como controlar a indisciplina na sala de aula.
D () como conseguir apoio pedagógico da equipe gestora.
- E () como trabalhar com a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais.
F () como trabalhar conjuntamente com a família dos alunos.
G () como trabalhar com diferentes metodologias na sala de aula.
H () como trabalhar leitura e escrita na sua disciplina.
- 13) Assinale a seguir as leituras individuais que você já tenha realizado dos seguintes teóricos:
A () Vygotsky
B () Bakhtin
C () Morin
D () Piaget
E () não li nenhum dos autores citados.
- 14) Cite um ou mais autores que você tenha lido para auxiliar seu trabalho como docente **após** sua formação na graduação: _____

- 15) Cite um ou mais autores que você tenha lido para auxiliar seu trabalho como docente **durante** sua formação na graduação ou pós-graduação: _____

- 16) Assinale a alternativa que mais se encaixa ao seu perfil profissional:

() Não necessito mais de teorias para exercer meu trabalho docente, minha bagagem e minha experiência adquirida já são suficientes.
() Não posso conceber meu trabalho didático-pedagógico em sala de aula sem embasamento teórico.
() Não posso conceber meu trabalho didático-pedagógico em sala de aula sem embasamento teórico, porém confesso que por inúmeros motivos me falta tempo para buscar esse material e prepará-lo de acordo com os meus ideais.
- 17) Você estaria disposto a participar de uma pesquisa preocupada em trabalhar com uma metodologia interdisciplinar voltada para o desenvolvimento cognitivo dos alunos a partir do estudo de gêneros discursivo – textuais orais e escritos na sua disciplina?
A () sim B () não
Porque? _____
- Se sua resposta for **SIM** à questão 17, preencha os itens abaixo:

Nome: _____
Escola: _____
Séries: _____
Telefones: _____
E-mail: _____

☞ **Questionário e entrevista com os professores aplicadores da sequência didática.**
(OBJETIVO: descrever sensações a partir da experimentação)

Parte 1:

- 1) Qual o tema norteador da sua sequência didática?
- 2) Quais conceitos e quais conteúdos geográficos foram trabalhados na sequência?
- 3) Como você descreve a experiência em aplicar uma metodologia de sequência didática? O que sentiu?
- 4) Em algum momento você sentiu que a aula de geografia poderia estar descaracterizada por conta da elaboração de duas produções de texto? Explique.
- 5) Quais as dificuldades ou aspectos negativos dessa experimentação?
- 6) Quais contribuições ela pode trazer para a melhoria do ensino de geografia no dia-a-dia da sala de aula? Exemplifique recordando a situação de um aluno em sala de aula que viveu essa experiência.
- 7) Você sentiu que teve autonomia para elaborar as aulas de acordo com a necessidade dos alunos da turma explícita na produção inicial de cada um? Explique.
- 8) Você notou maior interesse por parte dos alunos em relação ao conteúdo a ser construído em sala de aula? Sim ou não, explique.
- 9) Durante os procedimentos da sequência didática após produção inicial você notou maior concentração por parte dos alunos e redução da indisciplina? Explique.
- 10) Como os alunos reagiram ao terem de produzir um texto com o mesmo enunciado?
- 11) Em sua formação universitária você teve alguma disciplina que abordou ou aprofundou as teorias de desenvolvimento cognitivo dos alunos relacionando-as ao ensino de geografia?
- 12) Em sua formação universitária você teve alguma disciplina que abordou ou aprofundou essa metodologia de prática pedagógica – sequência didática?
- 13) O que você mudaria ou aperfeiçoaria nesta metodologia?
- 14) Dentro dos moldes do sistema educacional do Estado de SP, o que deveria acontecer para que o professor pudesse de fato exercer sua autonomia didática pedagógica e elaborar suas próprias sequências didáticas?

Questionário e entrevista – Parte 2

DURANTE A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Se lembrar e puder citar o nome dos alunos (que estão na relação que enviei) nas respostas como complemento me ajudará ainda mais.

- 1) Os alunos mostraram interesse pelo problema geográfico?
- 2) Eles expuseram suas dúvidas ao professor? Se sim (individualmente ou coletivamente)?
- 3) Eles interagiram com os colegas para obter esclarecimentos?
- 4) Eles participaram oralmente da aula? Realizaram inferências?

- 5) Após a leitura da produção inicial do aluno, e considerando as capacidades cognitivas descritas abaixo em qual(is) delas os alunos, de um modo geral, apresentaram dificuldades e/ou defasagens?

A () Vocabulário geográfico

B () Conceitos geográficos internalizados, pois muitos trazem conceitos internalizados de maneira equivocada

C () Dificuldade de compreensão do enunciado

D () Dificuldade em dissertar as causas e consequências para o problema proposto no enunciado

E () Citar fatos e argumentos que corroborem com os fatos a serem desenvolvidos por eles na dissertação em relação ao problema exposto no enunciado.

F () Dificuldade em contextualizar e inferir informações ou conhecimentos novos ao texto

- 6) Quais intervenções o professor realizou com o aluno para o aperfeiçoamento da produção final?

Assinale uma ou mais alternativas:

A () Se dirigiu ao aluno para mostrar suas principais dificuldades e o orientou quanto ao que deveria fazer para saná-las.

B () Elaborou e realizou atividades específicas com a turma a fim de sanar dificuldades específicas apresentadas na produção inicial.

C () Orientou e estimulou os alunos a pesquisarem sobre o assunto a fim de adquirir propriedade e argumentação na produção do texto.

D () Promoveu atividades diferenciadas em grupos como: debate, apresentação de trabalho e outros sobre o tema desenvolvido.

E () Outras intervenções: _____

ANEXOS

Exemplos do material analisado

Produção Inicial do aluno correspondente ao cenário 1:

Claudia Felicia Bonada 8º B / 17º 02 20/08/2013

Elaborar um texto sobre o seguinte tema:

"As condições de vida da população mundial, com relação ao acesso a serviços públicos, qualidade de vida e as diferenças entre países ricos e pobres"

Será que as condições de vida são as mesmas para o mundo?

Definitivamente não, afinal o mundo não é governado por uma única pessoa, o mundo é governado por várias pessoas, uma com o pensamento diferente da outra.

Alguns países, ficaram corruptos, fazendo um país crescer economicamente, mas o outro seria se desenvolver economicamente, afinal é o país que ajuda nesta questão econômica.

Por exemplo em São Paulo, houve revoltas protestando por serviços públicos com uma qualidade melhor (melhorar a educação, transporte, saúde, etc)

Mas há muitos outros exemplos (a desigualdade na China, diferença na qualidade de vida nos EUA e da África ou Índia e Cuba), estes são apenas alguns exemplos de todo o mundo.

TAMBOI
Bom
Bom

Exemplos do material analisado

Produção Final do aluno correspondente ao cenário 1:

São Paulo, 23 de Outubro de 2013
 Claudio Yoshio Hanada 2º D n.º 02.

1) Elabore um texto sobre o seguinte tema:

"As condições de vida da população mundial com relação aos custos de serviços públicos, qualidade de vida e as diferenças entre ricos e pobres".

A diferença entre os países pobres e ricos, consiste basicamente na qualidade de vida existentes neles, ou seja, a pirâmide etária interfere nisso.

Em países pobres as taxas de natalidade, fecundidade e mortalidade são bem altas, enquanto, a taxa de longevidade é baixa (qualidade de vida), isto deve-se a qualidade dos serviços públicos e o nível de desenvolvimento econômico.

Inde a qualidade dos serviços públicos principalmente na área médica, interfere na vida das pessoas, além de, se o desenvolvimento econômico for baixo irá ter uma alta taxa de marginalidade e diferenças (étnicas, culturais, sociais, etc.).

Países como estes são por exemplo: China, África (na maior parte do continente) e outros países asiáticos.

Já nos países ricos a situação é oposta, taxa de natalidade e fecundidade e mortalidade baixa e longevidade alta.

Países como estes são: Europa (grande parte), Japão, EUA, etc.

Entretanto também há vantagens e desvantagens por estes níveis: países pobres possuem alta mão de obra mas desqualificada, enquanto nos países ~~ricos~~ (ricos) possuem baixa mão de obra, mas trabalhos que seriam atingidos em públicos mais "adultos".

Exemplos do material analisado

Produção Inicial do aluno correspondente ao cenário 2:

Atividade Avaliativa de Geografia – 4º Bimestre – Professor: Junior

Nome: Edson Roberto Junior Nº: 4 6º ano C Data: 03/11/2014

Produção inicial - Situação problema:

- 1) **Tempo e clima** influenciam nosso cotidiano, assim, muitas vezes as roupas que usamos e, até a comida que compramos, dependem muitas vezes destes dois aspectos geográficos, inclusive a atual seca em nosso Estado também deriva de problemas relacionados a estes. Sabendo disto, disserte sobre o que seria o tempo atmosférico e o clima, qual sua relação com a atual seca no Estado de São Paulo? (mínimo 15 linhas, máximo 30)

Bom dia! Existem 3 tipos de tempo: Climatológico, Histórico e Atmosférico. Climatológico: aquele que marca o tempo ou seja as longas, médias e curtas períodos de vida, isso marca o tempo histórico e o tempo atmosférico. Tempo de vida, duração de vida, isso são os tipos atmosférico.

Climatológico: é o tempo que está na atmosfera ou seja o tempo que está na terra. Exemplos: as estações do ano, a seca, a chuva, a neve, a temperatura, a pressão, a umidade, a velocidade do vento, etc.

A minha relação a seca de São Paulo que é sobre o clima por que no Brasil está muito seca, muita seca falta de chuva, eu já sei porque isso, isso por falta de chuva, isso etc.

Por isso, nestes tempos se foi mal, calor etc. está acontecendo mais do que deveria, portanto se continuarmos assim, sempre vai ser seco, por que se certo é ter mais clima do que não.

Exemplos do material analisado

Produção Final do aluno correspondente ao cenário 2:

Atividade Avaliativa de Geografia – 4º Bimestre – Professor: Junior

Nome: Eduardo A. Nº: 4 6º ano C Data: 11/11/2014

Produção final - Situação problema:

- 1) **Tempo e clima** influenciam nosso cotidiano, assim, muitas vezes as roupas que usamos e, até a comida que compramos, dependem muitas vezes destes dois aspectos geográficos, inclusive a atual seca em nosso Estado também deriva de problemas relacionados a estes. Sabendo disto, disserte sobre o que seria o tempo atmosférico e o clima, qual sua relação com a atual seca no Estado de São Paulo? (mínimo 15 linhas, máximo 30)

⇒ Tempo atmosférico se refere às momentâneas
de ar, ou seja o tempo ele se modifica,
no entanto que o tempo se modifica
em relação ao dia local, ou seja, quando
se ocorre isto num dia, e quando
estiver indo para a escola isto não é muito
quente, ou seja, isto quer dizer que o tempo
se modificou. O tempo é praticamente o
clima. ou seja, o dia tem parte de nossas dias
clima. bem o clima é uma coisa
que leva mais tempo, ou seja, o clima as
vezes demora muito para chegar devido as
massas de ar quente, portanto essa massa
de ar quente bloqueia a massa de ar úmido
isso impede a chuva no local, por tanto em
quanto a massa de ar quente não se modificar
não choverá.
A seca em São Paulo está ocorrendo
por que a massa de ar quente está parada
bloqueando a massa de ar úmido, ou seja
em quanto a massa de ar quente não se
modificar não choverá em São Paulo.